



**Monique Marques Longo**

**“PROFESSORA, FALA ALGUMA COISA BOA DA  
EDUCAÇÃO PRA GENTE, POR FAVOR!”:**

*Violência, assertividade e pressupostos  
arendtianos na formação docente*

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção do grau de Doutor pelo Programa de  
Pós-Graduação em Educação do  
Departamento de Educação do Centro de  
Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientador: Prof. Marcelo Gustavo Andrade de Souza

Rio de Janeiro  
Junho de 2014



**Monique Marques Longo**

**“Professora, fala alguma coisa boa da educação pra gente, por favor!”: *violência, assertividade e pressupostos arendtianos na formação docente.*”**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada:

**Prof. Marcelo Gustavo Andrade de Souza**

Orientador

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Profa. Vera Maria Ferrão Candau**

Presidente

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof. Edgar de Brito Lyra Netto**

Departamento de Filosofia - PUC-Rio

**Profa. Rita de Cassia Prazeres Frangella**

UERJ

**Prof. João Eduardo Bastos Malheiro de Oliveira**

UFRJ

**Profa. DENISE BERRUEZO PORTINARI**

Coordenação Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas  
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 2 de junho de 2014

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem a autorização da universidade, do autor e do orientador.

### Monique Marques Longo

Mestre em Educação pela UFRJ, Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Candido Mendes, Licenciada Plena em Educação Física pela UERJ. Foi bolsista do SETREINA/UERJ na modalidade Iniciação à Docência, pela CAPES em nível de mestrado e pelo CNPq em nível de doutorado. Desde 2009 integra o Grupo de Estudos sobre Cotidiano Escolar e Culturas (GECEC), e participa da pesquisa Prática pedagógica e Ética intercultural sob a coordenação do Prof. Marcelo Andrade. De 2004 a 2010 foi professora no Colégio de aplicação/ UERJ, desde 2008 é professora no Liceu Franco-Brasileiro. Atualmente é professora na UERJ. Dentre os trabalhos acadêmicos é autora do capítulo *Entre a repressão e a permissão: a formação do professor nos cursos de licenciatura e abordagem da ética da obra Ética: uma abordagem atual* (2009).

### Ficha Catalográfica

Longo, Monique Marques.

“Professora, fala alguma coisa boa da educação pra gente, por favor!: Violência, assertividade e pressupostos arendtianos na formação docente/ Monique Marques Longo ; orientador: Marcelo Gustavo Andrade de Souza, 2014,

227f;(color) ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Educação – Teses. 2. Violência em meio escolar 3. Assertividade. 4. Estatuto do pensamento . 5. Formação de professores. I. Andrade, Marcelo. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

Aos meus alunos.

## Agradecimentos

Ao meu maior amor, Beatriz, por me ensinar que o aprendizado mais importante não encontro em livros.

Ao Guto, por me ensinar que o respeito às diferenças só verdadeiramente se torna um hábito se prenuncia-se em casa, atravessa o convívio cotidiano e está imbricado com a prática do amor.

À minha mãe, ao meu pai, à Michele e a Tia Carmelita por me ensinarem, todos os dias, a ser respeitosa às individualidades de forma perseverante.

A CAPES e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ser realizado.

Ao meu orientador, Marcelo, por me ensinar que o exemplo é a forma mais eficaz de ensinar a responsabilidade, a coerência de atitude e, claro, a tolerância. Agradeço a todos os membros do GECEC por terem sido constantes interlocutores durante todo o curso. E por torná-lo tão prazeroso! Ao amigo João Malheiro, por ter me ensinado o poder das virtudes da determinação e da fortaleza as quais se tornaram imprescindíveis à conclusão desta etapa de vida. Ao, hoje, amigo Edson Ramos, por me ajudar a relembra-las quando me falhavam a memória e/ou o corpo.

Aos professores Vera Candau e Edgar Lyra, pelas sugestões durante os processos de qualificação e escrita. Agradeço à Vera, principalmente, por ter me ensinado a importância da celebração da vida como uma prática, hoje penso, para além dos direitos humanos.

Aos meus amigos, por me ajudarem a colocar essa celebração em prática! Um agradecimento especial à Iris pela ajuda com os dados na sua Universidade; ao Rodrigo, Fabiano e Diana pelas transcrições feitas. Aos meus alunos, por terem muito me ensinado desde o primeiro dia que entrei em suas salas de aula.

## Resumo

Longo, Monique Marques; Souza, Marcelo Gustavo Andrade de. **“Professora, fala alguma coisa boa da educação pra gente, por favor!”: violência, assertividade e pressupostos arendtianos na formação docente.** Rio de Janeiro, 2014. 227p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Todos os fenômenos que fogem ao controle do professor e da escola, da dispersão às chacinas, são expressões de violência? As muitas facetas da violência que atravessam o cotidiano das escolas têm desestabilizado as práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, têm sido desafiadas pela complexidade léxica e semântica que o termo abarca. Partimos do pressuposto que “definir” a *violência escolar* é, antes, afirmá-la como socialmente construída, discursada e culturalmente representada em sua própria designação. Mas é, neste sentido, que o termo é abordado/negociado nos cursos de formação docente? Se a violência escolar é iminente, como são formados, hoje, os futuros professores ante tal desafio? A pesquisa visa contribuir com uma reflexão sobre estas questões. Temos como objetivo apreender os discursos disputados sobre o conceito e as práticas de enfrentamento da violência nos cursos de licenciatura. Traçamos um diálogo entre o *estatuto do pensamento* proposto por Hannah Arendt e alguns pesquisadores da psicologia do desenvolvimento, tais como Deluty, Del Prette, Vinha, Leme e Vicentin, com o intuito de colaborar com a fundamentação de propostas de enfrentamento dos comportamentos agressivos e submissos que se expressam ante conflitos interpessoais. Quanto ao recorte conceitual do termo *violência social*, baseamo-nos em estudos de Velho, Da Matta, Maffesoli, sobressaltando as contribuições de Hannah Arendt. Quanto ao recorte conceitual do termo *violência escolar* nos aportamos teoricamente em Debarbieux, Itani, Charlot, Arroyo, Abramovay e Candau. Foi realizada uma pesquisa qualitativa em três Instituições de Ensino Superior (IES) cariocas: PUC-Rio, UFRJ e UERJ. Analisamos, num primeiro momento, os currículos e ementas dos cursos de filosofia e sociologia destas três IES. Posteriormente, baseada na metodologia da análise de conteúdo de Bardin, entrevistamos dezoito licenciandos e dois professores visando ratificar a operacionalização dos conteúdos curriculares apregoados. Algumas considerações foram levantadas: (1) a indistinção conceitual dos termos violência

e outros utilizados como, dele, sinônimo pode torná-lo categoria segregadora de um grupo rotulado como violento-infrator; (2) as novas facetas da violência que surgem contemporaneamente nas escolas corroboram as fragilidades das categorias do público a qual a escola hoje busca atender; (3) a problemática da violência se inter-relaciona com a “crise da autoridade” docente quando esta não se distancia de um agir autoritário; (4) a escassez de discussão sobre a violência escolar evidente nos cursos de formação docente fomenta o descaso com o tema e pode, ainda, constituir-se como um dos fatores propulsores da taxa de 75% de abandono nos cursos de licenciatura, segundo o INEP. Ficou clara, por fim, a urgência das IES assumirem e enfrentarem as desestabilizações provocadas pela questão da violência e que o fomento de um espaço/tempo exclusivo à prática do pensamento nas escolas pode constituir-se como uma possibilidade de seu enfrentamento.

## **Palavras-chave**

Violência em meio escolar; assertividade; estatuto do pensamento; formação de professores; licenciandos em filosofia e sociologia.

## Abstract

Longo, Monique Marques; Souza, Marcelo Gustavo Andrade de. (Advisor)  
**“Teacher, please, tell us something good about education!:** violence, assertiveness and Arendtian’s assumptions in educators formation. Rio de Janeiro, 2014. 227p. Doctorate Thesis – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Are all phenomena that go beyond teacher’s and the school’s control, from dispersion to mass killings, are these expressions of violence? Many of the facets of violence crossing routine school life have destabilized pedagogical experience and at the same time, have been challenged by the lexical and semantic complexity comprised by the term. We assume that “defining” school violence, means in reality affirming it as socially constructed, addressed and culturally represented in its own designation. But is it, in the sense that the term is approached /negotiated in the courses of teachers' training? If school violence is imminent, how are future teachers trained, today, in light of such challenge? The research has as an objective to contribute with deeper thinking about such questions. We have as objective to get the disputed discourses about the concept and the practices of coping with violence in undergraduate courses. We traced a dialogue between the statute of thought proposed by Hannah Arendt and some researchers of Developmental Psychology, such as Deluty, Del Prette, Vinha, Leme and Vicentin, aiming to collaborate with core foundation of proposals of how to face aggressive and submissive behaviors, expressed by interpersonal conflicts. Regarding the conceptual cutout of the term *social violence*, we have relied on studies of Velho, Da Matta, Maffesoli, emphasizing Hannah Arendt’s contributions. As to the conceptual cutout of the term *school violence*, we dock theoretically in Debarbieux, Itani, Charlot, Arroyo, Abramovay e Candau. A qualitative research was performed in three Higher Education Institutions in Rio de Janeiro: PUC-Rio, UFRJ e UERJ. At first, we analyzed the curricula and the syllabus of the Philosophy and Sociology Courses of those three institutions. Subsequently, based on Bardin’s methodology of analysis of content, we interviewed 18 undergraduate students and 2 teachers, aiming to confirm the real operation of the contents proclaimed. Some considerations were raised: (1) the lack of distinction between the terms violence and others, employed as its



synonyms, may make it part of a segregated category of a group labeled as violent offender; (2) the new facets of violence that arise contemporaneously in schools, corroborate the weaknesses of the public in which the school presently seeks to meet. (3) the problem of violence is interrelated to teachers' "authority crisis" when it is not far from an authoritarian act; (4) the lack of discussion about violence in schools, evident in the teachers training courses promotes the neglect of the subject and may also constitute as one of the propelling factors for the index of 75% of drop put in the undergraduate programs, according to INEP. Finally, it became clear, the IES's urgency for assuming and facing the destabilization provoked by the question of violence and the promotion of a space and time dedicated for the practice of thought in schools may constitute a possibility of this confrontation.

## **Keywords**

Violence in school-environment; assertiveness ; laws of thought; teacher's formation; Philosophy and Sociology Graduating Students

## Sumário

1. Começando a conversa e entendendo a pesquisa	
1.1. Justificativas	14
1.2. Problema	22
1.3. Hipótese	27
1.4. Objetivos	28
1.5. Referenciais metodológicos	29
2. Violência e violência escolar: dialogando com conceitos e suas representações	
2.1. Violência social para além do confronto físico: um conflito semântico	35
2.1.1. Violência, poder e autoridade: pressupostos arendtianos	39
2.1.2. A sociedade brasileira: o que dizem Velho, Da Matta e Maffesoli	46
2.2. Violência escolar: um caminho entre múltiplas representações	59
2.3. Violência escolar na sociedade brasileira: um contexto específico	66
3. Conflitos interpessoais, psicologia do desenvolvimento e o <i>estatuto do pensamento</i> arendtiano	
3.1. Conflitos interpessoais: dialogando com um conceito	77
3.2. Estilos de resolução de conflitos interpessoais	83
3.3. Repensar a assertividade: em diálogo com Hannah Arendt	90
3.3.1. O estatuto do pensamento arendtiano	91
3.3.2. A autoridade no mundo moderno: crise ou supressão?	95
3.3.3 Pensar e julgar como princípios axiológicos do comportamento	101
3.3.4 A escola, o pensar e a assertividade: o vazio do pensamento compreende a violência escolar?	104
4. Formação de professores e violência em meio escolar: a chegada no campo e seus currículos	

4.1. O caminhar no campo, ou melhor, entre campos	108
4.2. Caminhando entre currículos, documentos e ementas	110
4.3. Que direção tomamos para chegar aos documentos?	111
4.4. Análise curricular: o que se propõe como conteúdos aos cursos de formação de professores?	112
 5. Conversando com professores em formação: entrevistas com licenciandos	
5.1. O perfil dos(as) entrevistados(as)	122
5.2. O que pensam os licenciandos?: uma ressalva relevante!	126
5.3. Análise das entrevistas: os licenciandos e suas licenciaturas	127
5.3.1. <i>“Por que eu vou dar aula no ensino médio se eu posso ganhar mais fazendo outra coisa”</i> : sobre as escolhas pelos cursos de formação e uma avaliação das suas graduações	127
5.3.2. <i>“Como é que eu vou ficar de quatro fazendo cartaz no chão numa turma de Ensino Médio?! Não faz sentido!”</i> : sobre a formação pedagógica	133
5.3.3. <i>“Não dá pra fugir. Existe violência na escola e dos modos mais variados”</i> : a violência atravessa a vivência dos professores em formação	143
5.3.4. <i>“Não é uma discussão, não tem nada planejado”</i> : a violência escolar na formação inicial docente	162
5.3.5. <i>“A minha função é fazer vocês pensarem”</i> : o desenvolvimento de uma disciplina direcionada exclusivamente à violência escolar	168
5.3.6. O PIBID como um caminho? Projetos bem sucedidos e olhares positivos aos programas de apoio à iniciação à docência	175
5.3.7. Os futuros professores sugerem...	178
 6. Considerações finais	183
 7. Referências bibliográficas	193
 8. Anexos	
Ficha de identificação dos entrevistados	203
Roteiro das entrevistas	204
Inferências das entrevistas – licenciandos	206
Transcrição da entrevista/prof UERJ	216

## 1.

### **Começando a conversa e entendendo a pesquisa**

No dia 7 de abril de 2011, Wellington Menezes de Oliveira de 23 anos retornou a sua antiga escola municipal, a Tasso da Silveira, onde havia cursado o ensino fundamental. Fortemente armado, disparou contra 34 crianças de 7 a 12 anos, das quais 12 morreram. Após a revelação de uma carta deixada pelo assassino, alguns de seus professores relataram que Wellington sofrera *bullying* quando aluno na escola de Realengo. A hipótese era de que, por meio do assassinato das crianças, o antigo aluno estava se vingando de toda a agressão psíquica e física que havia sofrido na escola.

Este e muitos outros episódios de violência escolar são veiculados hoje pelos meios de comunicação, fomentando um intenso debate acerca do tema. Alega-se tanto o aumento quantitativo dos fenômenos quanto a emergência das suas múltiplas e novas formas de manifestação, promovidas, muitas vezes, pelo narcotráfico e por gangues que em outras épocas não se inseriam tão fortemente na escola. Acusa-se também a atual “cultura juvenil” de violenta e indisciplinada. Defende-se, em geral, que o comportamento dos jovens não está de acordo com as práticas escolares. Desta forma, ratificam-se práticas repressivas nas escolas: a instalação de câmeras de vídeo e grades, maior rigidez nas normas disciplinares, a presença de policiais, entre outras.

Em que pese a polêmica sobre a violência escolar e o aumento das práticas repressivas nas escolas, instiga-me enfrentar esse desafio. O tema desta pesquisa foi motivado pelo meu interesse em compreender como professores em formação percebem e se posicionam ante os conflitos interpessoais que, se não são bem direcionados, resultam em episódios mais ou menos violentos. Tais reflexões levaram-me necessariamente a indagar sobre a formação docente. Passei a me questionar como esses professores vêm sendo formados durante seus cursos no que concerne à questão da violência em meio escolar.

Minha experiência docente fomentou, também, o meu interesse pelo tema. Como professora das disciplinas de psicologia e ética de uma escola técnica de ensino médio e, ainda, como orientadora dos estágios supervisionados na disciplina Prática de Ensino em um curso de licenciatura de uma universidade pública do Rio de

Janeiro, observei a dificuldade tanto de alunos quanto de professores ao lidarem com questões circunscritas à violência nas escolas. Pude perceber a dificuldade dos jovens ao lidarem com as situações que envolvem conflitos interpessoais e que exigem um posicionamento axiológico frente ao outro. Também os professores em formação, que iniciam sua prática pedagógica, demonstravam inseguranças ante os conflitos interpessoais que surgem durante suas introdutórias práticas pedagógicas.

Durante algumas aulas no ensino médio, nas quais meu intuito era promover junto aos jovens a consciência sobre suas ações e dos valores que os norteiam, percebia que os estudantes se mostraram desprovidos de uma clarificação axiológica que os balizassem como algum parâmetro moral mais elaborado. Por outro lado, na minha experiência como formadora de futuros professores, observava que os licenciandos se mostravam inseguros quanto à forma de melhor direcionar os conflitos violentos, vivenciados em seus estágios supervisionados. Muitos “terceirizavam o problema”, ou seja, deixavam para a direção ou coordenação a resolução do conflito, perdendo a oportunidade de fazer daquela situação um momento de ensino-aprendizagem. Tal prática parece ser rotineira, conforme revelam algumas pesquisas, como de Longo (2008), Lins et al (2007), Tognetta e Vinha (2010) e Vicentin (2009).

A partir, portanto, de minha própria prática como professora do ensino médio e de futuros professores, me surgiram questões que instiga a pesquisa sobre a temática da “violência em meio escolar”<sup>1</sup>. Quais são as reais modificações pelas quais as escolas têm passado decorrentes dos fenômenos violentos? Suas formas de manifestação são iguais às de outrora? As novas facetas da violência social reverberam em meios educacionais configurando novos vieses à violência escolar? Como os/as professores/as situam-se hoje diante da questão? São as políticas repressivas – como a presença de policiais nas escolas – as melhores estratégias para enfrentar e/ou prevenir o fenômeno?

---

<sup>1</sup> Alguns autores, como Vinha e Tognetta (2010) e Menin (2007), utilizam a expressão “violência em meio escolar” para significar o espaço/tempo que a violência tem alcançado na escola, não limitado ao espaço e horário de aula. Considera-se a violência em meio escolar aquela que acontece no portão da escola, na entrada e saída, nos recreios e corredores.

## 1.1.

### Justificativas

Estas foram as minhas primeiras reflexões acerca da temática da violência em meio escolar. Como tentei demonstrar, são questões e percepções iniciais fomentadas pela minha prática profissional e balizaram a construção do problema norteador da pesquisa aqui proposta. Tais reflexões, ainda, levaram-me a iniciar as justificativas da pesquisa a partir de um questionamento prévio, ou seja, foi necessário examinar se as violências em meio escolar têm realmente aumentado ou se são apenas discursos, hoje, midiaticizados em larga escala.

Nesta perspectiva, Debarbieux<sup>2</sup> (2006, p. 23) afirma que a violência escolar é mais um tema que comporta um alto grau de manipulação. O exagero midiático, as estratégias reparadoras promulgadas pelos agentes públicos e o emergente mercado de segurança nas escolas são discursos que uma vez acionados produzem e/ou reforçam uma “histeria da violência” em meio escolar.

Segundo Debarbieux (2006) o início da problematização em massa em torno da violência escolar surge num dia marcante: 12 de novembro de 1990. Nessa data, em Paris, trinta e cinco mil alunos do *lycée*, numa manifestação em cima da Ponte das Almas, agrediram a polícia com projéteis e quebraram vitrines de lojas sob os holofotes de jornalistas. Os estudantes carregavam faixas exigindo mais segurança e autoridade nas escolas, o que foi midiaticizado com sarcasmo em toda a rede de comunicação mundial. Desde então, assegura Debarbieux (2006, p. 14), a mídia descobriu um fenômeno que não mais abandonou e que passou a ditar, de certa forma, o ritmo das agendas políticas em educação.

Debarbieux (2006) ressalta que, na França, a violência na escola já tinha sido objeto de pesquisa para alguns estudiosos, tais como: Crubellier (1979), Caron (1999), Testanière (1967), Bourdieu e Passeron (1970), além de relatórios oficiais como o de Inspeção-Geral de Tallon (1979/1980). No entanto, não havia sido

---

<sup>2</sup> Eric Debarbieux é diretor do Observatório Internacional de Violência na Escola, instituição que, em cooperação a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), tem como intuito combater as manifestações de violência em meio escolar por meio de estratégias pedagógicas e sociais em âmbito mundial.

tomada nenhuma medida concreta, administrativa e/ou política sobre o tema. Após 1991, a violência escolar tornou-se uma questão ideológica, assunto de inúmeras pautas, num período assinalado pelo sucesso eleitoral da extrema-direita na França. Debarbieux (2006, p. 24) defende que, a partir deste período, a violência escolar se tornou um tópico obrigatório para qualquer gestor público ou estudioso da educação.

Vale destacar ainda que a violência em meio escolar tem se tornado um tema mundial. Na Suécia, Holanda, Espanha e Alemanha, foram implementados programas de ações preventivas da violência nas escolas. Na Inglaterra, foi promulgada a obrigação de efetivar, em todas as escolas, programas de prevenção ao *bullying*. No Japão, a luta é contra a opressão escolar do “Ijimé”<sup>3</sup>. Na Índia, a violência tornou-se desculpas para castigos físicos, os quais também preenchem as páginas dos jornais. Nos EUA, dentre outras situações, a violência virou manchete dos noticiários e roteiro de filme – como em *Bowling for Columbine* – assistido por expectadores de todo o mundo. Assim, estamos expostos a uma série de discursos políticos, programas oficiais e/ou filmes formulados sob a exacerbação de fatos trágicos que focalizam cenas espetaculares e sangrentas, tendo a escola como um cenário antes inimaginável. Porém, tais acontecimentos são raros. Segundo Debarbieux (2012), desde 1960, há no máximo trinta registros de episódios desta natureza, em todo o mundo, ocorridos especificamente dentro de escolas.

Segundo o relatório do *National School Crime and Safety Survey*, “desde 1992 os jovens com idades compreendidas entre 15 e 19 anos correram em média cerca de 70 vezes menos riscos de serem assassinados na escola (ou a caminho da escola) do que em outras circunstâncias” (Debarbieux, 2006, p. 25). O mesmo relatório afirma que, de 1992 a 2000, houve 234 homicídios nas escolas americanas entre jovens de 15 a 19 anos. Considerando que o número de jovens desta faixa etária nos campus escolares é de cerca de 50 milhões, o risco de ser morto nas escolas é de menos de um em um milhão por ano. Em contrapartida, fora da escola, foram mortos 24.406 jovens desta faixa etária. O próprio FBI (DEBARBIEUX, 2006, p.26) recusa proceder de

---

<sup>3</sup> O Ijimé é uma prática de bullying típica da cultura Japonesa. A prática, muitas vezes defendida e considerada parte da tradição por alguns japoneses não se restringe ao ambiente escolar, mas é visível entre adultos. O preconceito entre adultos acaba por reverberar e ratificar o agir violento entre os jovens e as crianças. (<http://legacy.lclark.edu/~krauss/advwrf99/causeeffect/akikocause.html>).

forma diversa com alunos cujos perfis demonstram tendência a comportamentos violentos, argumentando que a raridade dos fatos não justifica a estigmatização da população escolar.

A despeito da gravidade desses episódios e do impacto provocado nos imaginários social e escolar, a “histeria midiática” das grandes violências traz consequências à solução real do problema. Ela nos faz desconfiar da legitimidade dos números anunciados, falseia suas causas e impossibilita seu entendimento quando obscurece fatores que provocam o fenômeno e inviabilizam os processos de ensino e aprendizagem. Por outro lado, postula Debarbieux (2006), não podemos cair numa postura de resistência ao problema que, sem dúvidas, afeta o cotidiano das escolas e cujas causas são multidimensionais. Trabalhar, portanto, entre o apelo da mídia e a negação de um fenômeno com graves consequências para o processo de ensino-aprendizagem é o desafio que nos é colocado.

Tognetta e Vinha (2010), por sua vez, acusam um quadro preocupante de violência escolar no Brasil, cuja origem decorre, principalmente, da incapacidade das instituições de lidarem com os conflitos interpessoais ocorridos nas escolas. Em que pese o recorrente discurso de que a indisciplina se origina no desrespeito dos alunos pelas regras acordadas, as autoras defendem que a violência escolar é fruto da indiferença e/ou das formas errôneas das instituições escolares lidarem com os conflitos. Defendem ainda que “é preciso pensar que os conflitos vividos pelos alunos no interior da escola são oportunidades de aprendizagens de valores” (TOGNETTA e VINHA, 2010, p. 5).

Direcionando suas investigações às questões inerentes aos conflitos humanos, Sastre e Moreno (2002) evidenciam que problemas de relacionamento interpessoais sempre fizeram parte das situações naturais da vida. As antigas e novas gerações sempre tiveram de resolvê-los sem um conhecimento claro de suas fontes e repertórios que os permitissem tratá-los assertivamente. Sastre e Moreno (2002) defendem, ainda, que episódios de transgressões, suicídios, crimes e agressões não têm como causa a ignorância de matérias curriculares, mas estariam mais associados à incapacidade de resolver conflitos interpessoais, o que tem sido pouco trabalhado na escola.



Mas que saberes e/ou habilidades mostram-se necessários aos professores para que se sintam capazes de mediar tais conflitos? Qual o campo de atuação das disciplinas curriculares constituintes dos cursos de licenciatura na formação de futuros professores que poderiam responder o desafio da violência escolar? Quais os limites da formação inicial ante as exigências da prática pedagógica hoje?

A fim de entender tais questões na formação de professores, recorri a Tardif (2002) que se dedica a pensar a relação dos professores com seus saberes, cujas origens decorrem de fontes diversas. Compreender como se forma o professor, pressupõe uma análise da constante complexidade de elementos que reside na definição dos saberes docentes. Defini-los, implica pressupor que suas fontes circunscrevem-se não apenas aos conhecimentos disciplinares, mas também aos saberes negociados pelas ciências da educação, e, sobretudo, por aqueles conhecimentos e habilidades desenvolvidos na prática cotidiana.

A formação profissional não se dá de forma isolada. O docente raramente atua sozinho. Para Tardif (2002, p. 49), ensinar é, concretamente, desencadear um processo de interação com diversos atores escolares e, sobretudo, com um grupo de alunos a fim de atingir determinados objetivos. A prática pedagógica, portanto, se assemelharia menos a uma técnica profissional apreendida durante sua formação e mais a uma ação social e política onde se pressupõe um dramático uso de si: uma migração da sua identidade pessoal para a profissional, e vice-versa.

A prática pedagógica é desafiada de forma cotidiana por tensões e negociações, fazendo do ato de ensinar um constante exercício de transformação de sua própria identidade. Se uma pessoa ensina por trinta anos, ressalta Tardif (2002, p. 56), “ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas da sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional”. O professor, nesse sentido, se forma profissionalmente por meio do seu formar-se humano: por meio da troca diária com seus alunos, sua instituição e sua cultura.

Mas se desejamos compreender essa identidade docente no momento de sua formação inicial, como analisá-la, uma vez que compartilhamos, com Tardif (2002), a sua provisoriidade identitária? Podemos responder a tal questão com Huberman

(1992), Marcelo (1992; 1999) e Cavaco (1993), uma vez que estes autores discutem os níveis de desenvolvimento da carreira de professor. Assim, delinea-se o ciclo da profissionalização docente.

Huberman (1992) postula a existência de fases comuns aos professores, e concluiu que há diversas constantes ou itinerários-tipo que caracterizam o percurso profissional de certos grupos de professores. Para o autor, cada um desses grupos é qualificado por sequências específicas de desenvolvimento ao longo de cinco fases: (1) exploração, (2) estabilização, (3) dinamismo, (4) conservadorismo e (5) desinvestimento. Huberman (1992) afirma, ainda, que ao observarmos o desenvolvimento da carreira docente, em geral, identificamos que o estudante que inicia seu estágio pedagógico passa por uma fase de sobrevivência e descobertas que dura em média de 2 a 3 anos. Nesta fase, por ele conceituada como de exploração, o estudante/docente experimenta diferentes papéis e passa a avaliar a sua competência profissional.

Gabardo e Hobold (2011) ressaltam que as primeiras experiências vivenciadas pelos professores neste período exploratório têm influência direta na sua continuidade profissional porque é marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente sua prática docente. Para as autoras, este período compreende os primeiros anos na profissão, que se iniciam ainda na universidade ao se inserirem nas atividades de estágio e prática de ensino. Esse período caracteriza-se por tensões, mas também pela aquisição de determinados saberes profissionais que possibilitam a continuidade, ou não, na profissão.

Os primeiros anos da profissionalização, para Cavaco (1993, p. 114), deixam marcas profundas. O período inicial da carreira é fundamental, porque um fracasso nessa fase parece levar à desvalorização pessoal, o que não acontece, necessariamente, com períodos posteriores. Por sua vez, Marcelo (1999, p.118) corrobora esta reflexão ao expor que o ajuste dos professores à profissão vai depender também das experiências teóricas prévias, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da vida profissional, bem como dos colegas e do meio no qual iniciou a sua carreira. Para Marcelo (1999), portanto, quando os licenciandos chegam aos seus cursos de

formação docente já trazem consigo muitos significantes acerca do que é ser professor, oriundos da sua própria trajetória como estudante, bem como as novas vivências culturais que se engendram no espaço escolar e na interação com os colegas. Estas experiências marcam a forma como os estudantes se posicionam frente aos seus professores, assimilam as leituras realizadas durante sua formação e enfrentam as primeiras experiências durante seus estágios e práticas futuras. Para Marcelo (1999, p113), se por um lado, o início de carreira docente é importante, por outro, é um período desafiador no qual o professor se depara com inúmeros questionamentos, tais como a organização das atividades em sala de aula, o relacionamento com os estudantes e com os próprios colegas professores.

Ante esses desafios da inserção na profissão docente, cabem mais alguns questionamentos: como os licenciandos lidam com as questões que são, em geral, inerentes à fase exploratória, segundo Huberman (1992)? Como lidam, especificamente, com as tensões que emergem das situações de violência escolar? Podemos inferir que os conflitos interpessoais constituem também um desses desafios que caracterizam o “choque de realidade” pelo qual passam neste período introdutório da profissionalização? Que saberes docentes (disciplinares, experienciais, sociais e éticos) os licenciandos mobilizam ante as situações de violência que vivenciam durante seus estágios supervisionados?

Muitas foram as questões levantadas até aqui acerca da formação inicial dos professores, sobretudo, no tocante ao tema da violência em meio escolar. Muitas foram, também, as ressalvas expostas sobre os conflitos no processo de formação do sujeito como professor. Assim, essas iniciais questões direcionaram o meu olhar para o problema norteador da pesquisa: **como a violência escolar é tratada na formação inicial docente e como esta formação prepara os futuros professores para o enfrentamento de situações violentas em suas práticas pedagógicas.**

**Quais são os discursos disputados/ negociados no decorrer dos cursos de formação inicial docente que se pretendem significadores do conceito violência escolar assim como afirmadores das práticas para seu enfrentamento?**

Sob o aporte de Debarbieux (2012), por fim, sinto-me desafiada a entrar neste debate distanciando-me da suposta histeria midiática dos “grandes episódios”

veiculados hoje pelos diversos meios de comunicação. Interessa-me considerar a violência em seus fatores microsociais. Instiga-me compreender como os professores estão sendo formados para resolver os conflitos interpessoais que ocorrem cotidianamente nas escolas. Questiono-me se buscar novas estratégias de intervenção ante esses embates interpessoais pode revelar uma ação preventiva dos fenômenos violentos cujos efeitos, cada vez mais, desestabilizam as ações pedagógicas.

Ainda a fim de justificar a relevância desta pesquisa, realizei um levantamento sobre a produção acadêmica sobre o tema, a fim de situar-me entre os pesquisadores do campo. Por meio de análise realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, verifiquei a existência de 146 teses de doutorado e 600 dissertações de mestrado cuja uma das palavras-chave era violência escolar, considerando o corte temporal de 2005 a 2014. Assim, encontrei 746 trabalhos de pesquisa que se destinaram ao tema da violência nas escolas. Concomitante à área educacional, observei a existência de trabalhos que refletem sobre o tema da violência escolar também nas áreas de psicologia, filosofia, sociologia e história.

Entretanto, o tema quando pesquisado por estudantes inseridos em programas de pós-graduação em educação foi tratado, em alguns momentos, com algumas recorrências. Vale registrar que Paulo Freire foi o referencial mais utilizado nas teses para pensar, em geral, as possibilidades de uma educação dialógica e libertadora como subversora de dois tipos de violência: física e exclusão (YAMASAKI, 2007). Os trabalhos do psicólogo Serge Moscovici são utilizados para pensar as representações que professores e alunos têm dos fenômenos violentos (SAUL, 2010). Edgar Morin ajuda a afirmar a tenuidade entre conflito e violência, através do conceito de “pensamento complexo” (CARDOSO DOS SANTOS, 2010). Norbert Elias é utilizado para distinguir as incivilidades das pequenas violências (NOGUEIRA, 2007) e Hannah Arendt é utilizada para pensar tanto o próprio conceito de violência como questões que norteiam a liberdade, a autoridade e certos princípios éticos balizados pelo conceito de *amor mundi*. (DUARTE, 2007; WAGNER, 2007 e SANTOS, 2010). Tais pesquisas são apresentadas aqui apenas

---

<sup>4</sup> Como o Banco de Teses e Dissertações da CAPES encontra-se em manutenção desde setembro de 2013, não foi possível atualizar o levantamento, considerando os anos de 2012 e 2013.

para demonstrar a variedade de possibilidades de análises e concepções que o tema apresenta.

Considerando especificamente os meus interesses de pesquisa, encontrei 86 trabalhos que buscavam traçar um diálogo do tema violência escolar com questões que norteiam a problemática da ética. Destes 86 trabalhos, 28 eram teses de doutorado cujos referenciais baseavam-se em diferentes correntes de pensamento.

Trabalhos direcionados à temática da ética e da educação moral, especificamente, são 194. Foram localizados, nesta temática específica, 55 teses de doutorado, mas apenas 7 trabalhos buscavam traçar um diálogo da possível relação existente entre a questão da autonomia moral e da violência escolar. Nestes, os autores mais utilizados foram Emmanuel Kant, Laurence Kohlberg, Jean Piaget, Angela Biaggio, Susana Menin, Vanessa Vicentin, Telma Vinha e Luciana Tognetta.

Verifiquei, por meio desta busca, tanto a relevância da violência escolar como objeto de discussão das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação em educação, como a carência de reflexão sobre a possível relação que esta pode apresentar com questões que norteiam à problemática da ética e da educação para a autonomia moral, campo temático com o qual me identifico e localizo os estudos sobre a assertividade.

A meu juízo, as justificativas aqui apresentadas revelam a importância de uma pesquisa que visa compreender como os futuros professores entendem sua formação frente às atuais manifestações de violência no cotidiano das escolas brasileiras. Além disso, percebo também a importância do diálogo entre o campo da psicologia do desenvolvimento moral e da ética filosófica como uma possível abordagem para se entender a questão da violência em meio escolar na formação de professores. Ao partirmos da premissa de que o conflito interpessoal circunscreve-se como estratégia pedagógica de aprendizagens significativas de valores e comportamentos não violentos, mostra-se relevante uma pesquisa que busque contribuir com um aporte teórico que articule referências da psicologia e filosofia para bem fundamentá-los. Evidenciamos ainda que tal coerência se afirma quando tal aporte se constitui por meio do diálogo com os saberes emergentes da própria prática docente, como defende Tardif (2002). Assim, para que a relevância do estudo fosse melhor corroborada,

tornou-se importante, analisarmos a formação docente. Compartilhamos, nesta perspectiva, com Tardif (2002) o pressuposto de que a formação inicial se constitui como primeira etapa da formação dos saberes docentes, em todas as suas especificidades. Saberes, portanto, que não se limitam apenas às matérias disciplinares, mas também que se constituem por meio de saberes específicos às ciências da educação e a prática pedagógica.

## 1.2.

### Problema da pesquisa

Muitas são as possibilidades de entrada no debate acerca da violência que tem afetado o cotidiano das escolas. Poderíamos acionar questões relativas às políticas públicas que ratificam as desigualdades de oportunidades educacionais; as mudanças provocadas pela mídia na cultura juvenil que não mais se “adaptam” às estratégias pedagógicas tradicionais; o aumento da violência social que reverbera na escola; os novos desafios enfrentados da convivência escolar revelados pelo fenômeno do *bullying*, entre outros. Em que pese estas diferentes possibilidades, minhas reflexões iniciais levaram-me a considerar o tema da violência em meios escolares em seus fatores microssociais, bem como seu tratamento na formação inicial de professores.

Na contra corrente dos discursos acionados e reverberados no cotidiano escolar, parto do pressuposto de que os conflitos interpessoais não são algo a ser evitado, negado. Considero que as desavenças que ocorrem entre os diferentes atores escolares podem ser fontes importantes de ensino e aprendizagem. Para tal, os meios utilizados na sua intervenção devem ser desconstruídos, refletidos e bem fundamentados. Compreender as causas do comportamento agressivo, na minha avaliação, pode ser um elemento enriquecedor de análise do tema. Alguns autores aportam, nesse sentido, a busca pela compreensão do comportamento do sujeito que entra em conflito e age violentamente.

Deluty (1979) aponta três estratégias de resolução de conflitos interpessoais baseado numa pesquisa cujo objetivo consistia em analisar tipos de personalidade: agressivo, submisso e assertivo. De forma resumida, podemos dizer que o

comportamento agressivo utiliza-se da violência ou desrespeito como forma de coerção ao ponto de vista alheio. O comportamento submisso é caracterizado pela fuga ou esquivas, resultando no não enfrentamento da situação já que o sujeito considera os direitos e sentimentos dos outros em detrimento dos próprios. De forma semelhante à agressividade, a estratégia do comportamento assertivo também envolve enfrentamento da situação de conflito, ou seja, não há fuga ou negação, porém, na assertividade não há qualquer tipo de coerção violenta ao outro.

Para Deluty (1979), fica clara a relevância de se buscar formular, no cotidiano escolar, estratégias pedagógicas que fomentem o desenvolvimento de estruturas sociais, emocionais e morais, concomitante às cognitivas, para a constituição de personalidades assertivas. No entanto, os meios utilizados para desenvolvê-las mostram-se desafiadores. É bem verdade que trabalhar os conflitos, postula Vicentin (2009, p. 17), “de forma que as pessoas envolvidas possam se desenvolver não é algo simples, pois envolve a troca de ponto de vistas, a necessidade de se descentrar e encontrar uma solução que seja boa para todos os envolvidos”.

Mas como? Passou, então, a ser meu questionamento. A pergunta sobre como formar sujeitos assertivos levou-me, em parte, ao problema balizador da pesquisa que aqui proponho. Passei a me questionar se apenas a abordagem, na escola, de valores (quais?), normas e de parâmetros morais (estipulados e expostos por quem?) seriam suficientes para a formação de uma personalidade assertiva. Que estratégias ou conteúdos pressupõem o desenvolvimento da assertividade?

A fim de ponderar a questão acima, interessa-me entender como a concepção de pensamento proposto por Hannah Arendt pode ou não constituir-se como uma possível estratégia e/ou conteúdo. Assim, faz-se necessário entender o estatuto do pensamento para a autora e relacioná-lo com a construção de comportamentos, práticas e personalidades marcadas pela assertividade. A questão que me instiga é se o pensamento e a assertividade se relacionam e se podem ou não fundamentar uma prática pedagógica que responda adequadamente ao tema da violência em meios escolares. E, se sim, como tais temáticas podem ou poderiam fazer parte da formação inicial de professores.

Neste sentido, vale o exame da obra *A Vida do Espírito*, no qual Hannah Arendt se ocupa da análise das especificidades do “estatuto do pensamento”. A filósofa se propõe tanto a versar sobre a natureza crítica e desconstrutora do ato de pensar frente às opiniões e convicções aceitas sem exame, quanto a traçar uma relação entre a incapacidade de submeter os fatos à inspeção do pensamento e a prática do mal, considerado aqui como um dos elementos constituintes da violência, inclusive aquela que se instaura nos meios escolares.

A despeito do ato de pensar, segundo Arendt (2008b), estar desvinculado de qualquer apelo mundano – e/ou exigência da vida prática –, ele acontece quando dialogamos conosco e é a harmonia deste diálogo que propiciaria o seu caráter moral. Segundo a filósofa, a atividade espiritual do pensamento mostra-se estritamente relacionada com a incapacidade de praticar más ações como, por exemplo, a violência sem sentido, sem motivos, banal. Somente as desconstruções promovidas pela atividade do pensamento possibilitariam ao humano refletir sobre preconceitos, intolerâncias e concepções aceitas sem exame prévio – molas propulsoras de um agir vil.

Mais um questionamento, então, surge: uma escola que promova o pensamento mostrar-se-ia, portanto, possível e necessária para o desenvolvimento de uma personalidade assertiva e não violenta? Os pressupostos arendtianos concernentes ao estatuto do pensamento trazem contribuições relevantes para pensarmos práticas de não violência nas escolas?

Assim, fui constituindo os meus questionamentos sobre a violência em meio escolar, bem como sobre sua relação com o desenvolvimento da assertividade e do pensamento segundo os pressupostos arendtianos. Foi buscando responder a estes questionamentos em relação à formação de futuros professores que o problema de pesquisa foi construído.

Neste sentido, o problema norteador da investigação proposta pode ser expresso pelas seguintes questões:

1. Como os licenciandos entendem os conflitos interpessoais que reverberam em episódios violentos em meio escolar?



2. Quais saberes docentes concernentes à violência escolar e, especificamente, à resolução de conflitos interpessoais são construídos pelos licenciandos no decorrer dos seus cursos de formação?
3. Os conteúdos relativos à intervenção docente ante os conflitos interpessoais e às concepções de pensamento abordados nos cursos de formação de professores têm atendido as exigências da sua inicial prática pedagógica durante seus estágios supervisionados?
4. Como a assertividade, na perspectiva da psicologia do desenvolvimento moral, e o pensamento, segundo Hannah Arendt, podem se promover práticas não violentas no meio escolar?

A fim de refletir sobre as questões levantadas, três eixos de análise nortearam nosso caminho na busca pelo enfrentamento do problema:

1. A definição de violência, violência escolar e suas múltiplas formas de manifestação;
2. As contribuições da psicologia do desenvolvimento moral para compreender a relação entre as questões que norteiam os conflitos interpessoais e assertividade;
3. As concepções e contribuições dos pressupostos arendtianos acerca do estatuto do pensamento para fundamentar uma prática pedagógica que responda adequadamente ao tema da violência em meios escolares;

Estes eixos serão tratados teoricamente e também orientarão a análise dos dados empíricos. Vale lembrar que a construção desses eixos de análise se deu em diálogo com o problema aqui formulado. Investigar a violência em meios escolares, a construção da assertividade e o estatuto do pensamento arendtiano mostrou-se um caminho possível na busca por entender o problema formulado, circunscrito, mais especificamente, à formação inicial de professores.

### 1.3.

#### Hipótese

Confrontos físicos, homicídios, conflitos interpessoais, agressões psíquicas, *bullying*, múltiplas formas de violência simbólica são termos hoje veiculados periodicamente nos diversos âmbitos sociais. Apesar dos muitos desacordos expressos na busca por consensos quanto ao significado dos termos, tornou-se indiscutível a vigência de mudanças provocadas pela temática da violência em meio escolar.

Professores e demais atores escolares têm sido incitados a ressignificar suas práticas, a reverem padrões e métodos de formulação das regras de conduta nas escolas. A nós, pesquisadores, a violência acusa as fragilidades das categorias de análise que nos asseguravam, até então, o entendimento deste fenômeno e sua relação com as práticas pedagógicas. Duas destas categorias a serem revistas, a meu ver, são o conflito interpessoal e a importância da assertividade em diálogo com o estatuto do pensamento.

Buscando novas categorias de análise para pensar a violência em meios escolares, parto da convicção de que o conflito interpessoal não é algo a ser negado, evitado ou ocultado. Mas, uma importante oportunidade de ensino e aprendizagem. Questiono ainda que uma escola focada apenas no conhecimento, sem a prática do pensamento não provocaria a mudança de hábitos, comportamentos e atitudes as quais se pressupõem necessárias para este tipo de aprendizagem.

Partindo do pressuposto de que os conflitos interpessoais podem se tornar relevantes para a aprendizagem, podemos melhor fundamentar a formação de professores. Para tanto, pode ser relevante a compreensão das diferenciações entre o agir agressivo, submisso e assertivo. Proponho ainda o entendimento do estatuto do pensamento elaborado por Hannah Arendt, principalmente no que concerne a distinção entre este e o conhecimento. Assim, considero que a compreensão e a prática de dar significado às informações recebidas no cotidiano, possibilitam a desconstrução de antigos hábitos, valores e preconceitos, os quais, muitas vezes, tornam-se o mote de um agir não assertivo, ou seja, submisso ou agressivo.

A hipótese de análise parte da premissa de que as concepções de *assertividade* e *estatuto do pensamento*, tal como aqui defendidos, são potentes tanto para o debate em questão quanto para se repensar uma prática pedagógica que responda adequadamente ao tema da violência em meios escolares. Penso que a articulação entre estes campos, a primeira vista tão díspares, pode ser enriquecedor para compreender a complexidade inerente à formação inicial de professores.

A hipótese da pesquisa, em última instância, é que uma formação inicial de professores embasada na assertividade e no estatuto do pensamento pode fundamentar uma prática pedagógica que responda adequadamente ao tema da violência em meios escolares.

## 1.4

### Objetivos

Tendo em vista as motivações iniciais, as justificativas da pesquisa, a hipótese de trabalho e algumas concepções prévias acerca do problema norteador da investigação, buscamos, nesse tópico, apresentar os propósitos da pesquisa. Com a exposição dos objetivos do estudo, almejo traçar o caminho para a construção do objeto analisado.

Pressupondo que a não resolução dos conflitos interpessoais de forma assertiva pode estar intimamente relacionada com o fenômeno da violência em meio escolar, o presente estudo tem como objetivo geral **buscar subsídios teóricos para a formação inicial de professores de forma a capacitá-los a resolver eticamente conflitos interpessoais no cotidiano da escola**. A pesquisa visa ainda, a partir dos preceitos da psicologia do desenvolvimento moral em diálogo com a filosofia arendtiana, postular saberes necessários para o enfrentamento do fenômeno da violência em meio escolar.

Neste sentido, os objetivos específicos são:

1. Analisar e confrontar as informações levantadas nos currículos dos Cursos de Licenciatura com as percepções dos licenciandos acerca de sua formação inicial.

2. Identificar conhecimentos, saberes e práticas que futuros professores constroem durante seus cursos de licenciatura no que concerne às questões sobre violência escolar e, especialmente, aos conflitos interpessoais que surgem no cotidiano das escolas.
3. Contribuir com o esforço de construção de uma fundamentação teórica para a prática pedagógica nas temáticas sobre violência escolar, assertividade e estatuto do pensamento.

Por fim, tenho como propósito colaborar com a formação de professores no que concerne à problemática da violência em meio escolar, sobretudo, no desenvolvimento de sujeitos capazes de resolver os conflitos interpessoais, que enfrentamos cotidianamente, de forma ética.

## 1.5.

### Referenciais metodológicos

Buscarei explicitar alguns aspectos epistemológicos e metodológicos adotados, bem como os procedimentos aplicados à investigação aqui apresentada. Almejo, sobretudo, esclarecer escolhas, critérios e parâmetros utilizados. Para tal, caracterizarei o estatuto epistemológico considerado base da pesquisa em questão, bem como farei algumas considerações referentes aos procedimentos metodológicos adotados, os quais se constituem da instrumentação, coleta de dados e análise das entrevistas realizadas no decorrer da pesquisa.

Buscando recuperar aspectos do desenvolvimento das pesquisas educacionais no Brasil, Gatti (2001, p 69) salienta “a dificuldade de se construir, na área, categorias teóricas mais consistentes, que não sejam a aplicação ingênua de categorias usadas em outras áreas de estudo”. A autora expõe que essa dificuldade acabou por provocar adesões de sociologismos, psicologismos e economismos que supostamente resolvem os problemas educacionais, o que enfraquece a consistência e a profundidade de estudos na área. Defende ser imperioso um entendimento mais claro da natureza do próprio fenômeno educacional, assim como da sua concretude

histórico-social. A despeito dos desafios teóricos e metodológicos que tal análise nos impõe, nos resta ainda um pressuposto do qual não podemos abrir mão. O fundamental não é a afirmação de um método irrefutável, absoluto, neutro, ressalta Gatti (2001, p.73), mas sim “o conhecimento dos meandros filosóficos, teóricos, técnicos e metodológicos da abordagem escolhida”. E são estes meandros que almejo explicitar a seguir.

Em consonância com o propósito de investigar a formação dos licenciandos durante seus Cursos de Licenciatura, sobretudo no que concerne à temática da violência em meio escolar, optei por enfatizar as relações entre estes e o contexto sócio-histórico na qual se inserem. Os critérios e procedimentos da pesquisa qualitativa mostraram-se, portanto, os mais coerentes com o objetivo almejado.

As intenções, motivações, preceitos, desejos e muitos dos sentimentos envolvidos durante as primeiras práticas pedagógicas destes futuros professores, foram entendidos como dados relevantes à pesquisa. Os dizeres destes graduandos inseridos nos cursos de licenciatura e as dificuldades encontradas durante sua inicial prática pedagógica, sobretudo no que concerne aos conflitos interpessoais entre atores escolares, mostraram-se informações imprescindíveis para as reflexões aqui postuladas.

Sabemos que muitos são os desafios impostos a uma pesquisa qualitativa que lida com análise de depoimentos. Considerar e, principalmente, buscar compreender a subjetividade dos pesquisados em relação com a subjetividade do pesquisador exige o rigor que uma pesquisa científica qualitativa implica. A clareza, a coerência e a explicitação de todos os dados recolhidos devem ser considerados e aqui expostos, sempre que necessário. Somente desta forma se poderá ratificar a rigorosidade científica necessária à pesquisa qualitativa.

Mostra-se imperioso, versa Bourdieu (1988), evitarmos um “monismo metodológico”. A seriedade e a complexidade inerente à pesquisa exigem que evitemos confundir a rigidez – oposta à inteligência e a invenção – com o rigor. Tal desacerto, para Bourdieu (1998, p. 26), faz com que fiquemos privados “deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais da disciplina”. A rigorosidade necessária encontra-se na “vigilância das

condições de utilização das técnicas, da sua adequação ao problema posto e às condições do seu emprego” (BOURDIEU, 1998, p.26).

Instada a garantir a coerência entre estatuto epistemológico e os procedimentos metodológicos adotados, cumpre registrar a escolha dos procedimentos que se mostraram mais condizentes com o problema formulado. Assim, buscando, inicialmente, apreender as vicissitudes da formação inicial dos professores no que concerne à questão da violência escolar, mostrou-se relevante optar por alguns cursos de licenciatura, considerando a formação disciplinar e as disciplinas pedagógicas.

Estipulamos, como recorte da pesquisa, uma análise dos cursos de Filosofia e Ciências Sociais de três universidades localizadas na cidade do Rio de Janeiro. O critério de corte para a escolha dos cursos foi a afinidade disciplinar dessas licenciaturas com a temática norteadora da pesquisa. Acreditamos que os objetos de discussão que orientam o fenômeno da violência nas escolas convergem com as especificidades das temáticas características do ramo da filosofia e da sociologia. Avaliamos que – compreendendo como os conflitos interpessoais são abordados nos campos disciplinares destes cursos – a probabilidade de encontrá-las seria maior nas áreas que refletem mais profundamente sobre a relação do ser humano com seus pares, sobre as relações sociais e seus fenômenos, bem como sobre a formação ética e moral. Além disso, tratam-se de dois cursos com forte base teórica e conceitual, o que poderia indicar estudos específicos sobre violência, conflito, justiça, valores, entre outras temáticas correlacionadas ao tema norteador da pesquisa.

Recortamos ainda os cursos de filosofia e sociologia para a pesquisa, devido a sua prática pedagógica ser exclusivamente direcionada ao Ensino Médio. Neste momento do desenvolvimento moral e da vida escolar, consideramos que os adolescentes são mais capazes de constituir operações hipotéticas dedutivas e construções psíquicas necessárias à prática do pensamento, segundo pressupostos adotados por Hannah Arendt. Se desejamos, como um dos objetivos específicos, compreender o papel das desconstruções que a prática do pensamento pode promover no embate de pontos de vistas que ocorrem durante os conflitos interpessoais, tornou-se necessário direcionarmos nosso olhar aos futuros professores que atuariam neste

seguimento, ou seja, aqueles e aquelas que trabalhariam mais diretamente com os jovens e adolescentes.

Escolhemos como trabalho de campo a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. O critério de escolha por estas universidades baseou-se na variação de gestão e diversificação de acesso. Assim, temos como campo de pesquisa duas universidades públicas – uma federal e uma estadual – e uma instituição privada. Neste sentido, acreditamos que nossa escolha permitiu obter informações acerca de diferentes públicos que a elas se direcionam, de acordo com classe social, origem geográfica e/ou sistema de acesso ao ensino superior.

A universidade federal localiza-se no centro da cidade; a estadual localiza-se na zona norte e a universidade privada na zona sul, o que permitiu o contato com licenciandos de diferentes partes da cidade do Rio de Janeiro. Acreditamos, portanto, que a variação de gestão, a localização e a facilidade de acesso mostraram-se critérios que possivelmente garantiram uma noção tão geral quanto possível de diferentes tipos de instituições que formam professores na cidade do Rio de Janeiro e, além disso, com grande reconhecimento social.

Sobre a análise destas instituições, a pesquisa foi organizada em dois momentos distintos, além de um momento posterior à inserção ao campo. O planejamento da investigação, portanto, constituiu-se por meio de quatro fases.

Numa primeira fase, realizei a análise dos currículos destes três cursos em cada uma das IES. De posse da grade curricular e das ementas das disciplinas oferecidas pelos cursos selecionei algumas disciplinas que, possivelmente, abordariam questões relacionadas à violência e/ou ao conflito interpessoal. Quando identificada uma disciplina que se relacionasse, direta ou indiretamente, à temática da pesquisa, a ementa foi analisada em detalhe.

Na segunda fase, passei à identificação da possível operacionalização dos conteúdos identificados nas ementas. E para tal, foram planejadas entrevistas semiestruturadas com três graduandos de cada um dos dois cursos, de cada uma das três universidades pesquisadas. Como pré-requisito, os graduandos selecionados aleatoriamente tinham de ter cursado a disciplina Prática de Ensino (ou equivalente),

e já ter realizado ao menos um estágio supervisionado obrigatório. O contato com os licenciandos se deu por meio dos professores responsáveis por estas disciplinas e/ou por outros estudantes do mesmo curso e instituição.

A entrevista teve como propósito analisar os conteúdos abordados durante a formação inicial, que constavam – ou não – nas ementas previamente pesquisadas. Desta forma, obtivemos informações sobre algumas outras disciplinas que se referiam às questões relacionadas à violência e que não conseguimos captar na etapa prévia da análise curricular.

As entrevistas foram norteadas por um roteiro prévio nos quais constaram questões por mim levantadas no tópico introdutório da pesquisa aqui proposta. Constituíram, também, perguntas abertas às sugestões postuladas pelos próprios entrevistados acerca dos conteúdos considerados necessários para lidarem com a violência em meio escolar.

Na terceira fase, retornamos à análise curricular caso as entrevistas levantassem informações não percebidas quando da análise dos currículos e das ementas. Acreditamos, como salienta Bourdieu (1998), que a diversidade de procedimentos possibilitou uma maior compreensão do contexto e dos sujeitos investigados.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de alcance mais superficial, como questionários ou documentos. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34)

A metodologia de *Análise de Conteúdos*, desenvolvida por Laurence Bardin (1996), serviu de aporte à organização de todo material coletado, ou seja, documentos e depoimentos. Acreditamos que a metodologia proposta pela autora nos trouxe bases teóricas e metodológicas consistentes para organizarmos, significarmos e interpretarmos a fala dos entrevistados. A proposta da estipulação de inferências, apresentada Bardin (1996), ajudou-me na categorização das respostas obtidas ante as transcrições das entrevistas. As falas dos futuros professores, licenciandos à época das entrevistas, foram categorizadas, agrupadas e interpretadas de forma que



ratificassem, ou não, as dificuldades já levantadas pela categorização dos currículos analisados. As entrevistas trouxeram informações mais profundas e consistentes acerca dos conteúdos e das contribuições teóricas à prática dos professores quanto à questão da violência, dos conflitos e da autonomia moral circunscrita à formação de seus alunos.

A quarta e última fase da pesquisa empírica residiu na construção de um arcabouço teórico de modo a contribuir com a formação docente ante as questões e situações elencadas como críticas pelos sujeitos da pesquisa no cotidiano de seus estágios. A partir das questões apresentadas pelos cursos de formação – e evidenciadas pelos dados empíricos – busquei trazer um referencial teórico pertinente que possivelmente norteie o futuro professor na sua intervenção ante os conflitos interpessoais de forma a transformá-los em fonte de ensino e aprendizagem moral, social, emocional e cognitivo.

Almejei, então, nesta última fase da pesquisa, traçar um diálogo da teoria com os dados empíricos e, a partir das críticas e sugestões apresentadas pelos próprios licenciandos, apresentar possíveis subsídios teóricos e práticos que os ajudem a compreender e a se posicionar de forma positiva frente aos conflitos interpessoais que surgem no decorrer de sua atividade docente. Aprofundamos nossas análises sob o aporte teórico escolhido como referencial da investigação, ou seja, as concepções de violência escolar, assertividade e pensamento.

Em última instância, busquei cumprir com o objetivo inicial de compreender como os futuros professores são formados no que concerne ao tema da violência em meio escolar com o intuito de aportá-los teórica e praticamente para o enfrentamento na atividade docente. Acreditamos, por último, que essas quatro fases da pesquisa – análise dos currículos e ementas; realização das entrevistas; análise dos depoimentos dos entrevistados; revisitação de conteúdos dos currículos de licenciatura e sugeridos pelos próprios graduandos – mostraram-se necessárias para que o objetivo de contribuir com subsídios teóricos e práticos que visem à subversão da violência em meio escolar seja alcançado.

## 2.

### **Violência e violência escolar: dialogando com conceitos e suas representações**

*O que causava estranheza não era bem o crime mas sua atitude diante dele.*

Emile Durkheim, em *As regras do método sociológico* (1895)

No decorrer do caminho, por mim trilhado, na busca em compreender como os futuros professores estão sendo preparados para lidarem com a violência em meios escolares, deparei-me com uma questão crucial: a concepção do que se entende como violência escolar. Compreender o fenômeno exigiu encarar, previamente, o desafio da polissemia do termo. Investigar como os licenciandos e futuros professores vêm sendo formados para enfrentar tal desafio pressupõe explicitar a diversidade de significações a ele dadas. E, no decorrer deste caminho, ficou evidente minha consideração por compreender que sua construção remonta a um processo sócio-histórico e cultural, demarcado num tempo e espaço específicos. Expôr tal processo mostrou-se necessário à rigorosidade do trabalho aqui apresentado.

Indisciplina em todos os graus, incivilidades, agressões verbais e físicas, intolerâncias das mais diversas são, todas, violências escolares? O que difere a violência em meio escolar da violência nos demais setores da sociedade? Estudos publicados tanto por pesquisadores brasileiros como por estrangeiros evidenciam a preocupação de se precisar o conceito de violência a partir do qual a análise da realidade, ressalta Marra (2007, p. 34), “seja possível, em comparação com outras realidades unidas pelo mesmo problema. Isso porque à determinação histórica e cultural alia-se a subjetividade, inegável crivo de análise e julgamento que o impregna de aspectos valorativos”.

Inspirada por tais alertas busquei, neste capítulo, apresentar uma reflexão sobre o que se discursa ser o fenômeno da violência e, especificamente, da violência

escolar. Preocupe-me em entendê-los na sua gênese e nos embates sociais que se pretendem afirmá-los com representações sociais. Levei-me a pensar os termos como instrumentos práticos sociais, já que compartilho com Debarbieux e Blaya (2002, p.19), a ideia de que “as definições teóricas da palavra nada fazem além de assegurar sua legitimidade, ao passo que é na escolha de raciocínios, métodos e formulações que o pesquisador garante o ‘controle teórico’ das virtualidades semânticas dos conceitos”.

Num primeiro momento, apresento às discussões traçadas no campo da educação e, sobretudo, das ciências sociais, para compreender os discursos direcionados à violência que figuram hoje os diversos setores da sociedade. Utilizarei como aporte, especificamente, os estudos postulados por Roberto da Matta, Gilberto Velho, Michel Maffesoli, e as reflexões de Hannah Arendt, principalmente, as expostas na obra *Sobre a violência* (1994).

No segundo momento, meu foco são as atuais discussões propostas sobre o que se considera e caracteriza a violência escolar. Os estudos apresentados pelo *Observatório Internacional de Violência Escolar* dirigido por Debarbieux (2002) e as pesquisas publicadas por Abramovay (2002), Spósito (2002), Charlot (2002) e Candau, Lucinda e Nascimento (1999), principalmente, servirão de guia ao recorte conceitual aqui assumido.

## 2.1.

### **A violência social para além do confronto físico: um conflito semântico**

O *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, de 1986, conceitua *violência* como “qualidade de violento; ato violento, ato de violentar; constrangimento físico ou moral; uso da força; coação”. No dicionário *Caldas Aulete*, de 1964, o conceito de violência consiste da “qualidade do que atua com força ou grande impulso; força; ímpeto; impetuosidade; força que abusivamente se emprega contra o direito”. Compreende violência ainda como “opressão; tirania; coação”. No *Dicionário do Pensamento Marxista*, de 1988, a violência é significada como

“intervenção física voluntária de um indivíduo ou grupo contra outro indivíduo ou grupo, cuja finalidade seja destruir, ofender e coagir”.

Se recorrermos apenas aos dicionários já identificamos a diversidade semântica que o conceito abarca. Não apenas os termos utilizados como sinônimos divergem, mas o próprio direcionamento de sentido – negativo e/ou positivo – separam os diferentes significados. Nas duas primeiras fontes, o termo violência não denota um sentido, propriamente, negativo, assim como acontece na terceira obra. Numa perspectiva, o sentido negativo ou não do ato residirá no contexto no qual a violência é exposta, ou sofrida. Noutra, o sentido é impreterivelmente negativo do termo. No entanto, a violência, é dubiamente caracterizada: direta ou indiretamente. Tal característica vai depender da forma como esta opera quanto à alteração física e/ou material a quem se direciona. Tanto a forma direta quando a indireta prejudica a pessoa e/ou o grupo que se pretende alvo. A ação violenta, portanto, é sempre ruim, danosa àquele a quem se direciona.

A dificuldade de se definir e conceituar violência se torna maior, acusa Marra (2007, p. 35), quando se traz à luz alguns posicionamentos legais nos quais se permitem certas violências em condições bem definidas. Tais situações podem ser exemplificadas como atos executados durante atividades esportivas, procedimentos médicos ou quando se almeja a manutenção da ordem. Em todas estas situações, o ato acaba por descaracterizar o efeito danoso das ações. Desta forma, portanto, a violência passa a ser legitimada como algo positivo. Serão os efeitos e as intenções do ato, nestes casos, que significarão o termo.

As ações caracterizadas como manifestações de violência abarcam, também para Candau, Nascimento e Lucinda (1999), uma ampla gama de comportamentos. Ao mesmo tempo em que se identifica, na maioria das vezes, a violência com a criminalidade e/ou agressão física, é também comum uma abordagem tão abrangente da violência que se diluem as fronteiras que permitiriam distinguir uma situação de violência de outra que não a caracteriza. Assim, clarificar o termo e analisar as situações específicas torna-se de grande importância, ratifica as autoras.

Ante tal variação semântica e almejando um recorte do termo para que as discussões acerca da questão sejam possíveis, Candau, Nascimento e Lucinda (1999,

p. 20) utilizam o conceito postulado por Jurandir Freire Costa. O autor compreende ser violento o ato que emprega desejadamente a agressividade com fins destrutivos, ou seja, “agressões físicas, brigas, conflitos podem ser expressões de agressividade humana, mas não necessariamente expressões de violência”. A violência só será conceituada se observador, agressor e/ou vítima perceberem o desejo de machucar, a tendência de destruir o outro. E, para tal, independe de ações físicas, morais e/ou psíquicas.

Podemos perceber que esta significação dada para o termo assemelha-se à ideia exposta também por Marra (2007). O importante, para ambos os estudos, são as intenções e motivações que levaram ao ato, e, assim, são visualizadas por um ou mais dos atores implicados. Concordamos que, para além do que é meramente visível do episódio, são os sentimentos incitadores do ato que o valoriza positiva e/ou negativamente e, portanto, caracteriza a violência. Consideraremos, portanto, no decorrer deste trabalho, que são as intenções propulsoras do agir frente aos conflitos interpessoais que promovem um ato caracterizado como violento.

Candau, Nascimento e Lucinda (1999) analisam também as possíveis causas promotoras do aumento dos níveis de violência na sociedade brasileira. Afirmam sua multicausalidade e pluralidade. Postulam a existência de uma polícia ineficiente, do aumento da pobreza, da má distribuição de renda, do desemprego e do aumento do narcotráfico como fatores envolvidos nestes altos níveis de violência no Brasil. Tais fatores, sozinhos, entretanto, não explicariam a rotinização de fenômenos violentos. A percepção das suas causas depende tanto de fatores estruturais como das mediações materiais e culturais que envolvem o fenômeno na sociedade brasileira.

Candau, Nascimento e Lucinda (1999) defendem que, no âmbito estrutural, estão questões relacionadas à desigual distribuição social e as assimetrias evidentes nas relações de poder. A violência estaria atrelada à relação autoritária do Estado com a sociedade que, por sua vez, reflete a maneira autoritária deste superar as diferenças e as dificuldades que surgem nos campos econômico, social, político e cultural, assim como nas relações intersubjetivas de um modo geral.

Afirmando a imprescindibilidade de levarmos em conta, também, a dimensão cultural da violência, as autoras compartilham com Velho (2000) a emergência social

de uma ideologia individualista desancorada de compromissos éticos. As mudanças ocorridas entre as relações interclasses, nas quais a lógica do clientelismo assume formas mais impessoais, promoveram uma ruptura com valores éticos que balizavam as relações sociais. Estes desequilíbrios favoreceram tanto movimentos reivindicatórios e violentos quanto o aumento da mediação do fenômeno. A naturalização destes comportamentos tidos como violentos, portanto, são também fatores culturais que ratificaram a banalização da violência.

Debarbieux (2002) também salienta as venturas e desventuras que o termo abarca quando nos colocamos frente ao impasse de significá-lo e caracterizá-lo rigorosamente. Questiona o uso abusivo do termo, epistemologicamente, para denominar fenômenos totalmente diversos, quiçá, díspares. Tal disparidade por ser percebida, segundo Debarbieux e Blaya (2002, p. 18), quando se utiliza o conceito para compreender episódios de extorsão, vandalismo e os diversos tipos de agressões físicas. No entanto, às vezes, também se consideram violências, as pequenas ofensas, o uso de linguagem chula, xingamentos e pequenos empurrões, ações que, segundo os autores, são apenas incivilidades. As consequências promovidas pelos diferentes atos são de graus díspares àqueles que os sofrem. Seus efeitos, portanto, devem ser tratados de forma também díspares já que “o termo é potente demais para que (um consenso) seja possível”, ressalta Arblaster (1996, p. 803).

No relatório apresentado por Miriam Abramovay, publicado pelo Ministério da Saúde, pela Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça e pela UNESCO, a autora recorre à outra conceituação. O relatório aponta a importância de serem hierarquizados os diversos graus de atitudes violentas, de acordo com o custo social decorrente de suas ações. Neste sentido, são violentos apenas os atos físicos. Para Abramovay (2002), tais ações são únicas porque geram danos inomináveis e, na maioria das vezes, irreversíveis àquele que sofre. Ações que almejem sua reparação. Portanto, deve ser tentativa do Estado algo que difere das demais manifestações.

Aproximando dos que consideram todos os tipos de agressão ao patrimônio, assim como as intimidações físicas e verbais, apenas incivilidades, Abramovay (2002) exclui do conceito tanto os danos causados por vandalismos às instalações

físicas, quanto à violência simbólica ou moral. Nesta perspectiva, são violências quaisquer atos físicos que atentam contra a integridade da pessoa – vida, saúde, liberdade – e que se amparam nos códigos penais e de conduta das profissões. As consequências das agressões ao patrimônio e da violência simbólica são balizadas por questões muito subjetivas e mais ligadas à obediência, à autoridade, do que necessariamente à integridade da pessoa física. Tais atos não são considerados, portanto, violências, mas sim agressões.

Fica visível que muitas são as concepções utilizadas e postuladas pelos estudiosos do fenômeno da violência. Cada estudo sobre o tema ajuda a compreender sua dinâmica e fornece dados para ações efetivas quanto ao seu enfrentamento. A despeito da riqueza trazida por estas obras, irei considerar com recorte conceitual, os posicionamentos de Hannah Arendt, principalmente, expostas na obra *Sobre a Violência* (2001). No tocante às especificidades da violência no cenário brasileiro utilizaremos como recorte Gilberto Velho e Roberto DaMatta, sobretudo, no que se refere à emergência da ideologia individualista e a crise de valores característica do nosso contexto.

### 2.1.1

#### **Violência, poder e autoridade: pressupostos arendtianos**

A questão da violência perpassa os escritos de Hannah Arendt, referencial teórico base deste trabalho. Tais reflexões nascem, sobretudo, do seu pensar sobre o poder, a autoridade e a liberdade, tópicos que nortearam suas reflexões acerca dos regimes totalitários e que se tornaram referência obrigatória sobre o tema.

Hannah Arendt dedicou uma obra inteira à reflexão do fenômeno da violência a qual se tornou marco nas discussões acerca da temática. *Sobre a Violência* foi publicada originalmente em 1969, período marcado pela rebelião estudantil de 1968, pela Guerra do Vietnã, diversos confrontos raciais, pelo temor à guerra nuclear e por um emergente progresso tecnológico. Tais movimentos não apenas influenciaram os escritos de Hannah Arendt, mas, sobretudo, constituíram-se experiências vivas de onde seu pensamento emergiu e às qual permaneceu ligado.

Arendt (2001, p. 16) introduz a obra convergindo com grande parte dos autores aqui já citados, alegando tanto o abandono do tema como a banalização do conceito.

Ninguém que se tenha dedicado a pensar a história e a política pode permanecer alheio ao enorme papel que a violência sempre desempenhou nos negócios humanos, e, à primeira vista, é surpreendente que a violência tenha sido raramente escolhida como objeto de consideração especial. (Na última edição da Enciclopédia de Ciências Sociais, a "violência" nem sequer merece menção.) Isto indica o quanto a violência e sua arbitrariedade foram consideradas corriqueiras e, portanto, naturais; ninguém questiona ou examina o que é óbvio para todos. Aqueles que viram apenas violência nos assuntos humanos, convencidos de que eles eram "sempre fortuitos, nem sérios nem precisos" (Renan), ou de que Deus sempre esteve com os maiores batalhões, nada mais tinham a dizer a respeito da violência ou da história. Quem quer que tenha procurado alguma forma de sentido nos registros do passado viu-se quase que obrigado a enxergar a violência como um fenômeno marginal.

Arendt (2001) organiza seu pensamento apresentando as divergências que assume entre força, poder, vigor, autoridade e violência. Deixa clara sua dissonância em relação aos escritos de Maffesoli, já que, para a filósofa, a violência apresenta uma natureza instrumental que se mostra sempre perigosa. Postula que sempre haverá o risco de o poder estabelecido ceder às exigências imediatas e serem prejudiciais socialmente em longo prazo, ao invés de promoverem às almejadas mudanças estruturais.

Arendt (2001) revisita o tema da ruptura, do hiato existente entre o passado e o futuro. Detém-se a questionar os apologistas da violência que a defendem como instrumento promotor do progresso e direciona suas argumentações às novas leituras que emergiram no fim do século XIX, que buscaram, universalmente, compreendê-la.

O início de século XX ilustra, para Arendt (2001, p.14), o esfacelamento da tradição intelectual que demonstra não dar mais conta, categoricamente, do ineditismo dos movimentos políticos e sociais daquele momento. As antigas formas utilizadas por todos para compreender os fenômenos e momentos históricos, até então, tornaram-se incongruentes, “posto que os resultados das ações dos homens estão para além do controle dos atores, a violência abriga em si mesma um elemento adicional de arbitrariedade”.

Pensar a violência, ilustrada pelos regimes e movimentos totalitários e pela multiplicação dos meios de destruição em massa sob os moldes e categorias de



análise até então legítimas, mostrava-se impossível. Para Arendt (2001, p. 17), “as antigas verdades sobre a relação entre a guerra e a política, ou a respeito da violência e do poder, tornaram-se inaplicáveis”. A autora argumenta e direciona suas críticas, portanto, às teorias que pretendiam ser sucessoras de novos saberes capazes de compreender os *tempos sombrios*, o idealismo hegeliano e o materialismo marxista. Para a filósofa, ambos os pensamentos podem promover tanto o emprego de meios não violentos de resistência à dominação, como induzir um *pathos* favorável à violência.

Desta forma, nega a violência banalizada, por meio da qual os homens se recriariam. Para Arendt (2001, p. 28), a “Nova Esquerda” não consegue prever as consequências dos atos violentos e dos novos acontecimentos que se seguem, e portanto, não pode promovê-la, pois

[...] todas as nossas experiências neste século, que sempre nos confrontou com o totalmente inesperado, estão em flagrante contradição com estas noções e doutrinas, cuja própria popularidade parece consistir em que elas oferecem um refúgio confortável, especulativo ou pseudocientífico em relação à realidade.

Como não compreende a História como um processo cronológico contínuo e, portanto, previsível, Arendt (2001) afirma que não poderíamos saber as consequências promovidas tanto pelos regimes totalitários como pelos meios de destruição em massa que configuram sua época. Como, ao longo dos tempos, são patentes as múltiplas discontinuidades que rompem os fatos históricos, devemos questionar os apologistas da violência quando a defendem ser o único instrumento capaz de romper processos automáticos na esfera dos assuntos humanos e políticos.

Mas em que consistiria, então, esta, violência? Balizada pelo questionamento acerca da especificidade do fenômeno, Arendt (2001) apresenta a violência como instrumental e a difere do poder, do vigor, da força e da autoridade. Opondo-se a Mao Tse Tung, Mills, Weber e muitos outros que pensam a violência como decorrente da manifestação do poder, a filósofa vai compreender a violência como algo incompatível com o poder. O poder, inerente a qualquer comunidade política, é resultante da capacidade das pessoas agirem coletivamente, por consenso. Quando este poder se desintegra, enseja a violência. Quando os comandos não são mais consensualmente aceitos, os meios legitimadores do poder entram em crise e a

violência pode se instalar. A violência, portanto, para Arendt (2001), não afirma o poder, mas o destrói. Também divergente do poder e da violência, Arendt (2001) expõe os conceitos de vigor e força. O primeiro seria algo que se obtém individualmente, no singular, e a força residiria na energia liberada por movimentos físicos e/ou sociais. A autoridade se afirmaria, por sua vez, no reconhecimento inquestionável que prescinde da coerção e/ou persuasão, sendo destrutível apenas por desprezo.

A violência seria, portanto, divergente dos demais conceitos. Ela se afirma apenas instrumentalmente e, diferente da autoridade e do poder, exige o uso de instrumentos de coerção para fortalecer algo/e ou alguém.

A violência multiplica, com os instrumentos que a tecnologia fornece de maneira cada vez mais exponencial, o vigor individual. Por isso a forma extrema de violência é o um contra todos. O que surge do cano de uma arma não é poder, mas sua negação. (LAFER, 1994, p. 9).

Arendt (2001) reflete também sobre as causas da emergência da violência destrutiva dos poderes evidentes no século XX. Deixa claro sua crítica às explicações eminentemente científicas, postuladas por biólogos, fisiólogos, etnólogos e zoólogos, acerca do surgimento da agressividade.

A fim de saber que os povos lutarão por sua pátria, não precisaríamos ter descoberto instintos de “territorialismo grupal” em formigas, peixes e macacos; e a fim de apreender que a superpopulação resulta em irritação e agressividade, dificilmente precisaríamos tê-lo experimentado com ratos. Um dia passado nas favelas de qualquer grande cidade teria sido suficiente (ARENDT, 1994, p. 45).

Arendt (2001) se coloca contra as explicações naturais, organicistas, acerca de uma possível irracionalidade humana. Admite a existência de certos instintos sexuais e de sobrevivência como causas de violência, mas por trás destas definições estaria subjacente a afirmação da antiga ideia do ser humano se posicionar superiormente aos animais devido à sua racionalidade. Como ser dúbio, dotado de racionalidade e irracionalidade, compartilharia com seus ancestrais os demais instintos primários.

As irracionalidades promovidas por condições também irracionais seriam compreendidas e, quiçá, desculpadas. Assim, também aconteceria como o abuso do poder, a violência e o uso da força individual. Contra essas teorias e suas implicações, alega que “a violência nem é bestial nem irracional – não importa se entendemos

estes termos na linguagem corrente dos humanistas ou de acordo com teorias científicas” (ARENDT, 2001, p. 47). Para ela, seria justamente o oposto. Sentimentos ditos como irracionais podem surgir da capacidade racional. O ódio não decorre de um instinto irracional humano, mas justamente da capacidade de compreender o que seria justo ou não, algo impreterivelmente racional. O ódio aparece apenas onde há racionalidade para compreender que as condições poderiam ser mudadas, mas não são.

A agressividade e o ódio fomentadores dos atos violentos, postula Arendt (1994, p.48), “pertencem às emoções ‘naturais’ do humano, e extirpá-las não seria mais do que desumanizar e castrar o homem. [...] A ausência de emoções nem causa e nem promove a racionalidade”. Para se responder a um evento de forma razoável é preciso, justamente, estar ‘sensibilizada’ pela questão e ser capaz de sentir algo frente à situação. Fica patente, nos seus escritos, que o racional não seria o oposto do emocional, mas da própria capacidade de sensibilizar-se. Estaria oposto também ao sentimentalismo, que se caracteriza pela perversão do sentimento.

A questão acerca da periculosidade dos movimentos gerados por este ódio reside na crença de que corre-se o risco de a ação torna-se realmente irracional. Tal fato acontece quando o ato passa a ser dirigido contra seus substitutos. A substituição irracional do objeto alvo do ódio é algo, para Arendt (2001), constante em nossa sociedade. Apresenta como exemplo as reações dos liberais brancos ante as ofensas dos *Black Power* sob o brado de que todos somos culpados. E “onde todos são culpados ninguém o é; as confissões de culpa coletiva são a melhor salvaguarda possível contra a descoberta dos culpados” (ARENDT, 1994, p. 48). É no nível individual que se pode responsabilizar alguém acerca de suas ações. E é no nível coletivo que suas causas tornam-se evidentes.

A violência, assim, perde sua razão de ser quando se transforma numa estratégia *erga omnes*, isto é, quando se torna princípio de ação, e não re-ação. O viés civil balizador da violência legítima, segundo Arendt (2001), teria como medida, justamente, a legítima defesa a despeito da afirmação de uma força individual qualquer; sempre não legítima. Para a pensadora, a verdadeira autoridade prescinde de imposições e da afirmação de poder.

De acordo com sua visão sobre as causas da agressividade, Arendt (2001) afirma que as causas primeiras dos grandes episódios violentos evidentes nos últimos séculos são a burocratização da vida pública, a insegurança promovida pelos grandes sistemas e a monopolização do poder. Tais fatores promovem um aniquilamento da faculdade de ação do ser humano no mundo contemporâneo, e conseqüentemente, do potencial de suas fontes criativas.

Segundo Arendt (1994, p.58), “quanto maior é a burocratização da vida pública, maior será a atração pela violência”, já que em um sistema burocrático bem desenvolvido não há a quem possamos apresentar queixar. A burocracia apresenta-se como a forma de governo na qual as pessoas estão privadas de liberdade política. A frustração com a impossibilidade de exercer a ação na vida pública promove o uso da força de forma violenta como meio de reivindicação da própria voz. E isso é o que marca nossos tempos modernos.

A transformação do governo em administração, ou das repúblicas em burocracias, e o desastroso encolhimento da esfera pública que as acompanhou têm uma longa e complicada história através da época moderna; e este processo tem sido consideravelmente acelerado durante os últimos cem anos, por meio do surgimento das burocracias partidárias (ARENDT, 1994, p. 59).

Para pensar as causas da violência, Arendt (2001) recorre ao seu conceito de ação. O ato de agir é a resposta humana a sua condição de natalidade; e, segundo a filósofa, é a faculdade humana que nos afirma como seres políticos. É a ação que nos capacita a juntar-nos com nossos pares, buscarmos o consenso nos diversos assuntos, almejar objetivos conjuntos, o de nos aventurar em algo novo. Somente por meio da ação podemos dar início a novos recomeços, a mudanças. Agir e recomeçar estariam profundamente interligados.

A negação da voz e da capacidade de agir em conjunto e, ainda, a inexistência de a quem reclamá-la, faz com que a violência seja o meio único disponível para obter novamente tal legítima capacidade de ação. Se não se age de forma justa, politicamente, age-se violentamente. A questão que é posta reside na questão da permanência racional da violência, isto é, se os objetivos almejados durante essa ação são de curto prazo, ou não.

Apenas revertida de um viés civil – como a reivindicação de dar voz aos subsumidos – a violência pode promover ganhos sociais; e isto é algo que se dá a curto prazo. Assim, Arendt (1994, p.58) defende que “ela não promove causas, nem a história, nem a revolução, nem o progresso, nem o retrocesso, mas pode servir para dramatizar queixas e trazê-la à atenção pública”.

O perigo advém da possibilidade da violência reivindicatória desestabilizar o poder vigente cujo objetivo era manter a possibilidade de que todos tenham sua voz escutada e os interesses consensualmente atendidos. A diluição do poder, incitada por esta decadência da capacidade de agir em conjunto, fomenta, por sua vez, mais violência. Os detentores do poder, quando em crise, dificilmente resistem à tentação de reivindicá-lo utilizando-se de movimentos violentos. Almejando impor uma vontade individual, portanto, promovem-se movimentos e regimes totalitários, como os vigentes naquele momento histórico.

Se os objetivos não são alcançados rapidamente, o resultado será não apenas a derrota, mas a introdução de prática da violência na totalidade do corpo político. A ação é irreversível, e um retorno ao status quo em caso de derrota é sempre improvável. A prática da violência, como toda ação, muda o mundo, mas a mudança mais provável é para um mundo mais violento (ARENDT, 1994, p. 58)

Como alternativa de subversão da realidade totalitária, que experiencia em sua própria vida, Arendt (2001) entende que um cidadão verdadeiramente livre é aquele “cidadão co-dirigente”. Este seria um ser único, ativo, que não se resumiria em “homens transformados em galinhas ou ratos, governados por uma elite que deriva seu poder dos sábios conselhos de assessorias intelectuais” (ARENDT, 1994, p. 60).

Ante os *tempos sombrios*, nos quais a violência apresenta-se como única alternativa de subversão do uso desenfreado do poder, Arendt (2001) finda suas reflexões apostando em modelos orgânicos de concepção da política. Estes consistiriam em nada muito longe do que, naquele momento, já se conceituava como “democracia participativa”. Somente escutando a voz de todos e respeitando a habilidade humana de agir pode-se promover a criatividade da vida no poder, e, somente assim, justificar a criatividade da vida apesar da violência.

### 2.1.2

#### A sociedade brasileira: o que dizem Velho, Da Matta e Maffesoli

*O Brasil não é para principiantes*

Tom Jobim

Autores brasileiros também compartilham a dificuldade de se conceituar a violência. Velho e Alvino (2000) tomaram como ponto de partida a preocupação com a crescente violência na sociedade brasileira e suas relações com a transformação da vida sociocultural patente em todo o mundo.

Velho (2000, p.11) apresenta o conceito que adota para compreender o fenômeno, já que também identifica a abrangência semântica que abarca.

Violência não se limita ao uso da força física, mas a possibilidade ou ameaça de usá-la constitui dimensão fundamental de sua natureza. Vê-se que, de início, associa-se a uma ideia de poder, quando se enfatiza a possibilidade de imposição de uma vontade, desejo ou projeto de um ator sobre outro.

Ao desenvolver sua argumentação acerca da importância da existência de um *Outro* que não seja *Eu*, Velho (2000) recorre ao conceito de diferença, que é a base da vida social e constitui, na maioria das vezes, fonte permanente de tensão e conflito. A alteridade possibilita as trocas nos mais diferentes níveis (matrimonial, econômico, político etc.) e a reciprocidade é a expressão do social. No entanto, mostra-se evidente que ambos os valores não são automáticos, e a impossibilidade de troca entre diferentes gera impasses socioculturais e irrupções de episódios violentos entre indivíduos e grupos diversos.

A despeito da vida social e política estarem atualmente organizadas sob processos homogêneos que produzem os cidadãos linearmente, Velho (2000) postula ser a negociação da realidade a partir das diferenças, fruto de um sistema de interações sociais sempre heterogêneo e, potencialmente, conflitivo. A própria ideia de interação, salienta Velho (2000, p. 12), “só existe em função do reconhecimento de um outro, do alter-ego”.

Duas questões se colocam, nesse sentido, na busca por uma compreensão acerca das causas da violência. A primeira é que, em geral, tende-se a idealizar modelos culturais hipoteticamente capazes de contrapor-se aos males da sociedade

moderna. Para Velho (2000), a construção de um sistema de reciprocidade, por meio do qual os indivíduos se relacionam, não são naturais, mas fruto de fenômenos e processos sócio-históricos. Tais relações são resultados de múltiplas histórias de encontros e desencontros, acertos e impasses. Idealizá-las, apenas impedem de formularmos caminhos para negociar tais diferenças.

A segunda questão que se impõe reside na imprecisão da noção de diferença. Nos vários domínios da vida social, de um modo geral, quando se fala em diferença, expõe Velho (2000, p.13), “lidamos com atores, indivíduos ou grupos que podem ser distinguidos, esquematicamente, como aliados, competidores ou, mesmo, adversários potenciais”. Desta forma, o sentido positivo e/ou negativo dado aos diferentes é relativo e fruto da natureza política dos confrontos criados. São as diferentes formas de dominação entre os indivíduos não iguais que expressarão e produzirão valores em torno das inúmeras negociações existentes ante tal heterogeneidade.

Tanto na reprodução social quanto na mudança e, com certeza, na ruptura, a violência física é uma possibilidade sempre presente, relacionada com as formas de dominação que apresentam níveis diversos de legitimação. Esta é constantemente objeto de contestação e disputa (VELHO, 2000, p. 14).

No caso da sociedade brasileira, a cidadania não se impôs como valor e nem conseguiu implementar mecanismos democráticos que possibilitassem o desenvolvimento de um sistema sociopolítico minimamente satisfatório às negociações potencializadas e necessárias à diversidade de sujeitos e grupos sociais. Em toda sociedade existe um potencial de desacordo, mas, na sociedade brasileira, tal potencial tornou-se barreira à concretização do ideário democrático.

Relembramos que o ideal da democracia norteia-se pela crença de que indivíduos, direta ou indiretamente (por meio de representantes), encontrem meios para dialogar e negociar seus diferentes pontos de vista e interesses. O poder público teria, portanto, a função de coordenar tal discussão e implementar o bem-estar dos indivíduos e sociedades, num todo. A despeito das múltiplas visões ideológicas e partidárias acerca de como isso deve ser feito, crê-se previamente que os indivíduos são iguais perante a lei e que todos são unidades sociais significativas e legítimas das diversas arenas de debates e negociações.

No caso de sociedades individualistas, como configura a brasileira, produziu-se um espaço onde o bem estar social atrela-se ao bem estar individual; de cada ser que se entende como unidades mínimas significativas da vida social. Sócio e historicamente, entretanto, hierarquia e individualismo apresentaram-se de forma contraditória, de acordo com as especificidades dos seus contextos. No caso do Brasil, é vigente esta permanente tensão entre valores hierarquizantes e individualistas, aliada a uma extrema esquizofrenia retratada pela atuação do Estado ante tal ambiguidade.

É inegável que, para existir a possibilidade mínima de negociação entre diferentes, haja-se uma noção minimamente compartilhada acerca do que seja justiça. Sem esta, “corre-se o risco de anomização da vida social”, alega Velho (2000, p. 16). É legítimo que inexista consenso acerca dos meios necessários à sua efetivação, mas não o acordo de que ela não seja valor comum essencial para a perpetuação social. A prática da justiça garante os meios minimamente exigíveis acerca do que se constitui o bem estar dos indivíduos e da sociedade em geral.

Sustento que uma das variáveis fundamentais para se compreender a crescente violência da sociedade brasileira é não apenas a desigualdade social, mas o fato de esta ser acompanhada de um esvaziamento de conteúdos culturais, particularmente éticos, no sistema de relações sociais. Ou seja, a pobreza tomada isoladamente não explica a perda de referenciais éticos que sustentam as interações entre grupos e indivíduos (VELHO, 2000, p. 17).

O processo de modernização que se configurou nas grandes cidades brasileiras afetou profundamente os sistemas de valores que regiam as relações sociais. Mesmo na sociedade escravocrata existia um sistema de reciprocidade onde a patronagem ratificava a existência de expectativas culturais compartilhadas, salienta Velho (2000, p.17). Senhor e escravo acordavam quanto a determinados ideais que hierarquicamente e tradicionalmente sustentavam a vigência do próprio sistema social.

A expansão das migrações, da industrialização, da economia de mercado e o florescimento de uma cultura de massas favoreceram o aceleração da ruptura com o sistema de valores anteriormente acordado. As ideologias individualistas ganharam terreno. Diversificaram-se as alternativas e as escolhas de estilo de vida, e cresceram as possibilidades socioculturais.



Velho (2000) não nega os ganhos trazidos pelo progresso e pela abertura política promovida desde então. Sem dúvidas, defende o antropólogo, as minorias passaram a ter maior reconhecimento ante a sociedade e mais presença em algumas arenas de negociações. A questão que Velho (2000, p. 18) levanta é sobre como a difusão de valores individualistas afetaram “profundamente o universo de valores e, especificamente, as expectativas de reciprocidade”.

Embora a tensão social sempre estivesse presente, com eventuais irrupções de violência, tendiam a predominar acordos e negociações que diluíam a ameaça de confronto físico. À medida que o individualismo foi assumindo formas mais agonísticas e a impessoalidade foi, gradativamente, ocupando espaços antes caracterizados por contatos face-a-face, a violência física foi se rotinizando, deixando de ser excepcional para tornar-se uma marca do cotidiano (VELHO, 2000, p. 18).

Podemos inferir que, deste processo, emergiram formas inéditas de confronto e subversão ao sistema, e/ou reação ante as novas condições de vida díspares entre as diferentes classes sociais e indivíduos. Novas formas de criminalidade aparecem, nesse período, como, por exemplo, o tráfico de drogas. Multiplicam-se quadrilhas, compostas na sua maioria por jovens. Surgem os conjuntos habitacionais e as favelas que crescem nas áreas de periferia urbana, favorecendo o fortalecimento de grupos criminosos que emergem destas condições de subsistência. O acesso às armas de alto poder de morte e destruição passa a ser rotineiro.

Tais condições favorecem um questionamento constante dos valores que tradicionalmente balizavam as relações sociais. Diferentes estilos de vida e hierarquias, até então, inquestionavelmente aceitas, são colocadas em cheque. Os diversos episódios violentos tanto passaram a assombrar o estilo de vida vigente, como também desestabilizaram os parâmetros que balizam as relações sociais e políticas.

A difusão dos valores individualistas, para Velho (2000), não significa uma crise da hierarquia que configura a sociedade brasileira. Encontramos, ainda hoje, em diversos âmbitos e/ou grupos sociais excelentes exemplos de relações sociais que apenas se sustentam segundo valores hierarquizantes. As relações de troca de favores e interesses são patentes na arena política. No mundo do crime registram-se movimentos regidos pela mera reprodução das relações de patronagem, ao lado de

manifestações de um forte individualismo. Para Velho (2000), encontramos na sociedade brasileira do século XXI práticas híbridas, hierarquizadas e individualistas. Mas, de qualquer forma, a linguagem da hierarquia parece não ter a mesma força que outrora.

A falência de um sistema de valores de reciprocidade na vida política e social se expressa em desigualdades de todos os níveis, que por sua vez promovem a violência. A impossibilidade de acesso da grande maioria das camadas populares a bens de consumo publicizados pela cultura de massas acirra o ódio social.

A inadequação à cultura do consumo, ao invés de favorecer a quebra da sua hegemonia, fortalece o mundo do crime. A incapacidade dos jovens exercerem seu poder de compra por meio de meios legais, fruto de trabalho e ou reconhecimento social, promove o roubo, fortalece o tráfico e gera a violência. A natureza do individualismo na sociedade brasileira, conclui Velho (2000, p. 20), “vem assumindo características tais que a tornam palco de um capitalismo voraz com uma dimensão selvagem relegando, a segundo plano, as referidas preocupações com equidade e reforma social”.

A cultura do consumo, braço prático e feroz do capitalismo selvagem, utiliza-se de bens simbólicos e da necessidade que o sujeito traz de ser parte integrante de um grupo social privilegiado e, culturalmente, hegemônico. Os jovens traficantes não se conformam com as condições de vida precárias que apresentam, em amplo contraste com aquelas midiaticizadas pelas propagandas, filmes, telenovelas, cujos excessos também contrariam as concepções de reciprocidade tradicional.

Podemos concluir, com Velho (2000), que os nossos tempos propiciam uma juventude sem sentido, análise também compartilhada por Abramovay (2002). Segundo a Abramovay (2002, p.24), a juventude hoje é afetada pelo “desencanto, as incertezas em relação ao futuro, o distanciamento em relação às instituições, descrendo na legitimidade dessas, como com a política formal, além de resistências a autoritarismos e ‘adultocracia’”.

Não podemos negar, por outro lado, que nem todos os jovens pobres promovem atos criminosos e violentos. De qualquer forma, sabemos que a entrada nas quadrilhas e a carreira dentro do tráfico são realizadas por pessoas desfavorecidas

economicamente. A “carreira de bandido” coloca-se como alternativa às privações obtidas por jovens da periferia e moradores de favelas, algo observado em nossa cidade.

Ao mesmo tempo em que é visto como lócus do cosmopolitismo brasileiro, o Rio de Janeiro tem sido apontado como caso-limite da violência, segundo ainda Velho (2000). Devido ao quadro carioca de organização socioespacial que caracteriza-se por migrações constantes, a cidade apresenta graus dramáticos de desigualdades de condições de vida.

Observamos nas últimas décadas, famílias inteiras se deslocando das suas cidades natais para o Rio de Janeiro, almejando o sonho de melhores condições de vida. Tais representações simbólicas, reforçada pelas telenovelas, filmes e outros instrumentos midiáticos confrontam-se com a realidade de infraestruturas e de oferta de bens de consumo cujos custos são inflacionados devido às condições de metrópole turística. Evidencia-se, concomitante, a repressão violenta e arbitrária dos órgãos de segurança visivelmente despreparados, agravando cada vez mais a situação. Desta forma, ratifica-se o clima de insegurança e sentimento generalizado de injustiça no Rio de Janeiro.

Outras vivências que promovem, nas grandes cidades, o sentimento de impotência e revolta, para Velho (200), derivariam da dificuldade de acesso à saúde e aos hospitais públicos. Existe a consciência de que este é um direito fundamental de todo ser humano. Repetidas experiências de frustração e negação, no entanto, são vivenciadas. A falta de uma política social efetiva, o desinteresse das elites hegemônicas e a falência dos órgãos públicos são fatores fundamentais para este quadro de desrespeito que caracteriza a cidade. Não se identifica um sistema real de trocas entre as categorias sociais que garantam valores mínimos de justiça e equidade.

Uma vez que todos os cidadãos são responsáveis pelo pagamento de impostos, gera-se uma desigualdade de deveres cujas emoções incitadas, nos indivíduos que se sentem injustiçados, fomentam movimentos violentos, depredação e agressão aos órgãos públicos. Por mais imprescindível que seja um projeto de cidadania organizado reivindicado por toda a sociedade civil, “só o Estado tem condições

materiais e simbólicas de liderar e coordenar esse movimento”, conclui Velho (2000, p. 24).

Da Matta (1993) discorda, em certo sentido, de Velho (2000) quanto à crença excessiva no papel único do Estado para com a contenção da violência. Segundo Da Matta (1993), este é apenas um discurso dentre os muitos que são disputados, no Brasil, acerca das possíveis formas de compreender e subverter os movimentos de violência.

Da Matta (1993) postula que o tema da violência é vasto, quiçá, amedrontador para qualquer cientista social com responsabilidade pública em relação às posturas normativas. Para desenvolver seu argumento, o antropólogo expõe o resultado de pesquisas etnográficas que buscaram compreender os discursos disputados no cenário político/social brasileiro acerca do que se pretende ser a violência no país.

Revisitando os discursos antigos, Da Matta (1993, p.175) salienta que “em quase todas as mitologias, o ato instaurador e fora do comum é uma ação violenta que desenha na sua transgressão insólita, as grandes transformações”. E questiona: “não seria igualmente violento o processo de fixar um universo de normas aceitas como sagradas, deixando de lado tudo aquilo que elas eliminam como o que ‘não deve ser feito?’”.

Compreender a violência como fenômeno social, como parte integrante da história de todas as sociedades, não apenas é um ato perturbador, como também, um avanço no caso brasileiro. Para Da Matta (1993), o estudo do crime e/ou da ordem/desordem social no Brasil sempre foi realizado por lentes normativas; sempre se produziu um discurso organicista e formalizante, que admite apenas duas posturas: contra ou a favor.

Da Matta (1993) introduz suas reflexões acerca da violência com os seguintes questionamentos: (1) De que modo a violência é concebida no Brasil? (2) Através de que instituições ela tende a se manifestar entre nós? (3) Em que esferas do sistema a violência seria vista mais freqüente? (4) Que categorias de pessoas estão mais sujeitas a sofrer violência? (5) Que formas de sociabilidade consideramos inversas ou opostas às formas ditas e concebidas como violentas?

A despeito das dicotomias e a favor de uma postura dialética que recusará a linearidade de uma história tocada a uma só causa, o pesquisador salienta ser a violência, a concórdia dos modos pelos quais um sistema de valores se revela. Tais movimentos não são contrapostos num espaço e tempo específicos nem mesmo etapas historicamente criadas pela institucionalização da propriedade privada, do individualismo utilitarista e/ou livre comércio. “A condição de normalidade do crime está precisamente no empenho em reprimi-lo e em evitá-lo”, (DA MATTA, 1993, p.177).

Da Matta (1993) afirma ser de dois tipos os discursos que disputam a legitimidade acerca do que se entende ser a violência no Brasil. Coexistem, uma leitura erudita, mais prestigiosa, realizada por elites acadêmicas e intelectuais, e um discurso oriundo das massas, uma leitura própria do senso comum.

O primeiro grupo narra a violência com um tom de denúncia, radicalizando as responsabilidades do sistema. Às vezes, confundindo-a com a própria estrutura da sociedade. Se seus produtores são da direita, para Da Matta (1993), o discurso se faz em prol de maior repressão, ação mais enfática dos mecanismos de autoridade, de mais policiais nas ruas. A violência decorreria, para tal grupo, da indisciplina das massas, vistas como seguimentos inferiores e potencialmente perigosos. Se o discurso é disputado pela esquerda, atrela-se à violência às questões de poder e a sociedade de consumo para, em seguida, falar de capitalismo, autoritarismo e imoderação governamental. Fala-se do poder, segundo o autor, como se ele fosse absoluto, vigilante, coeso e sempre vitorioso, como se ele tivesse apenas um eixo organizatório e sempre manifestasse uma realidade autônoma.

O discurso erudito teria, em geral, um forte viés normativo, formalista e disciplinalizador. Busca-se, através dele, defender ou atacar o Estado, assumindo-se como causas fundamentais a ausência de autoridade e de justiça. Tais leituras caracterizam-se por ter a compreensão da violência como legítimos diagnósticos, cujas especificidades podem gerar medidas normativas capazes de subvertê-la. Em tais discursos, ficam evidentes que as batalhas políticas brasileiras passam a ser travadas no âmbito jurídico legal, já que o objetivo final é o aparato legislativo.

Outro elemento do discurso trazido pelas elites intelectuais diz respeito à concepção do Estado como “Grande Patrão”, como o único responsável por toda vida social. O Estado é visto como agente regulador, produtor e legitimador das nossas atividades sociais. A crítica a ele direcionada considera-o como realidade indiscutível, soberana, e nunca numa dinâmica em prol de propostas para transformá-lo numa eficiente instituição provedora de serviços.

Na contramão desta corrente, está o discurso oriundo das massas, do senso-comum. Para Da Matta (1993), o discurso das massas fala da violência de forma diferente, sobretudo, porque baseia-se na experiência diária. Ela não aparece como fenômeno histórico atrelado às instituições sociais e políticas, mas como mecanismo social indesejável. A violência caracterizar-se-ia por ações reparadoras que rompem com o estabelecido. São movimentos diretos de subversão das barreiras e espaços dos costumes, das normas legais e que invadem o espaço moral do adversário. A imagem à ela atribuída é a dos confrontos físicos, da agressão, dos conflitos em espaços públicos. Quando os entrevistados por Da Matta (1993) pensavam em violência sempre ressaltavam a imagem de uma luta física, uma agressão, na qual o fraco sempre era atacado pelo forte.

O discurso popular não explicita visões econômicas ou políticas. Mas, sim, moral. Tais falam trazem uma visão do homem capaz de violentar, agredir e que está mais atrelada à maldade humana, como algo natural, essencial, do que às estruturas sociais e ao contexto político. O fraco, o destituído, o inferior está mais relacionado às questões morais do que a eixos econômicos e/ou situacionais.

O discurso das massas manifesta uma visão hierárquica da sociedade, considerando as estruturas de poder e riqueza como naturais. Desta forma, a violência não teria uma relação direta com certas categorias sociais. “Claro que os pobres sofrem mais, mas isso não torna os ricos necessária e inevitavelmente mais felizes ou mais alegres”, admite Da Matta (1993, p. 182). Tais dados demonstram como o plano pessoal é igualmente importante na percepção popular, a despeito do discurso erudito no qual se acentua o universal, o impessoal e o abstrato. A violência discursada pelas massas seria, para o antropólogo, mais profunda, personalizada, despolitizada e não-

instrumental. Ela estaria mais atrelada a uma moralidade compartilhada por todos os membros de uma sociedade do que a serviço de uma ideologia e/ou classe específica.

A narrativa popular, segundo pesquisas apresentadas por Da Matta (1993), deixa claro que a violência é mais concebida como fruto de injustiças pessoais e do egoísmo que se configura como ausência de entendimento, estabilidade e confiança. São os interesses meramente particulares e individuais que levam às ações características da violência, voltadas mais para indivíduos isolados, reais, do que às instituições e categorias construídas socialmente.

No discurso popular, a violência não é vista como um processo social e sim como mecanismo de luta e reivindicação. Por isso, está associada ainda à desordem e à insegurança. Tal visão, expõe Da Matta (1993, p. 183), revela “a crença num mundo passível de ser entendido e resolvido pela palavra e pelo diálogo. Se os homens se falam, entende-se”. Os mecanismos de mediação seriam, portanto, instrumentos mantenedores da tranquilidade e segurança.

Parece que no imaginário social brasileiro impera a crença de que a violência está ligada à falta de mediadores e de diálogo. Tudo indica que a violência tem relação direta com um contexto onde as pessoas se confrontam entre si, incitadas apenas por interesses pessoais e em condições que a oportunidade de usar a força física cria uma inusitada condição de desigualdade.

Abandonando a regra da complementariedade que engendra a ordem, rompendo com as mediações da lei, dos costumes e da moralidade que fazem esperar, a violência conduz à invasão dos espaços e ao encontro cara a cara, no qual a força substitui outros eixos organizatórios. (DA MATTA, 1993, p. 184)

Mas qual é o sentido sociológico desses dois discursos? São complementares ou dicotômicos? Para além da complexidade que lhes é inerente, para Da Matta (1993), ambos discursos revelam a presença de dois códigos na nossa sociedade, complementares e simétricos. O discurso erudito seria incisivo quanto às vicissitudes presentes nas estruturas do sistema, que influenciam todos e balizam o movimento social. No entanto, nada expõe sobre a violência cotidiana. “Explicar o assalto apelando para a pobreza e para a concentração escandalosa da renda é o mesmo que

explicar a morte de uma pessoa querida invocando causas abstratas” (DA MATTA, 1993, p.184)

Da Matta (1993, p. 184) salienta que “a violência desce dos céus de um universalismo abstrato para chegar ao reino da sociedade com suas relações e motivações concretas”. Seria justamente o valor moral que responderia a brecha deixada pelos acadêmicos acerca da pergunta “por que tal fato ocorreu justamente comigo?”; a qual, muitas vezes, também, se limita ao espaço pessoal, de casa e/ou da sua rua. Tais leituras e reflexões exigem, por sua vez, explicações mais densas e teoricamente mais satisfatórias.

“Se o discurso erudito é legalizante e formalista, já que se faz com conceitos maiores do que a vida, a narrativa popular é aberta ao contraditório e às incertezas deste mundo” (Da Matta, 1993, p.185). Enquanto o discurso erudito é meramente legalizante, o do senso comum é relacional. No entanto, é rompendo com essa lógica dúbia, dicotomizada, que será possível pensarmos formas de enfrentar a violência, conclui o antropólogo.

Por sua vez, Maffesoli (1981) nos traz outros dados para pensarmos os movimentos violentos, emergentes na sociedade brasileira, particularmente quando nos apresenta suas concepções acerca de três modalidades de violência e suas formas de expressão. Compreendemos que tais postulações ajudam-nos a pensar uma saída para a dicotomia de discursos acerca da violência que configura o Brasil, como vimos em Da Matta. Acreditamos que esse diálogo entre autores nos possibilita constituir uma leitura mais ampla sobre o fenômeno.

A primeira modalidade de violência postulada por Maffesoli (1981) é a “violência dos poderes instituídos”. Tal manifestação é instituída pelos órgãos do Estado, o serviço público, que ratifica a lógica do dever e as regras hegemonicamente estabelecidas.

Para Maffesoli (1981), a segunda modalidade é categorizada como “violência anômica”, e é característica dos movimentos de luta e subversão da lógica vigente, uma forma de expressão da negação do conformismo, uma reação à sujeição. Tal modalidade tem como função ser fundadora.



A “violência banal” mostra-se prospectiva, segundo Maffessoli (1987) e caracteriza o terceiro modo de violentar. Ela reside no movimento de resistência das massas populares, mas de forma indireta, quando se utiliza as diversas formas de expressão verbal e corporal, do humor, do riso, dos grafismos, pichações e das múltiplas expressões artísticas como formas de reação à dominação.

Maffesoli (1981) fundamenta o que compreende ser a violência dos poderes instituídos e postula que as práticas burocráticas, concomitante à planificação da vida social, visam à centralização de tudo que é da ordem do fiscal, do militar, do policial. Tais práticas constituem o aparelho administrativo que garante a regulação de todas as atividades da vida política, social e cultural, até emocional.

Da mesma forma que acontece com as atividades burocráticas, política e socialmente reguladas, também acontece com as paixões, o desejo, a agressividade. Emoções e desejos, segundo Maffesoli (1981), são também regulados por instâncias hegemônicas, uma vez que, por meio dos seus múltiplos instrumentos de repressão, promove a interiorização de tudo o que não serve à produção e ao trabalho.

Fundamentada em Maffesoli, Guimarães (1990, p. 52) afirma que a burocracia resulta da lógica da homogeneização que “impede a expressão dos antagonismos internos a todo corpo social” e que “quando o princípio de heterogeneidade se satura, estamos diante do totalitarismo ou do que se pode chamar sociedade de controle e de dominação”. O sujeito isolado passa a ser manipulado por um órgão estatal que promete segurança ante o inesperado, mas exige o nivelamento da existência social.

Maffesoli (1981) aproxima-se de Velho (2000) ao afirmar que a exacerbação do individualismo é fomentada por um Estado que busca promover um processo de atomização, uma diferenciação generalizada e que, paralelamente, incita o aumento da violência cotidiana.

A violência se estabelece no confronto entre as diferenças e no embate entre vontade e necessidade. E se a sociedade se caracteriza como junção de seres plurais que buscam objetivos também múltiplos, oriundos das suas vontades diversas, qualquer reação social vai assumir a luta como instrumento. Tal movimento, portanto, não necessariamente é negativo, e pode, sobretudo, assumir um papel importante nas relações sociais. E para que a violência afirme sua positividade e seu caráter

constitutivo, deve, necessariamente, assumir um caráter de negociação, diplomacia e diálogo.

A violência, para Maffesoli (1981), pode tirar a sociedade da passividade paralisante que impossibilita a criatividade. Considerada nesse ângulo, a violência mostra-se estruturante do coletivo e, portanto, positiva. Por outro lado, este tipo de violência, conceituada como violência anômica, representante das massas, é significada como parte maldita da estrutura e da dinâmica social pelos órgãos burocráticos e estruturas do Estado.

A repressão social, na qual se busca dominar o “mal” – a violência anômica – por meio da violência dos poderes instituídos, promove como resposta à negação das massas, isto é, uma “manifestação perversa da potência” (GUIMARAES, 1990, p. 53). A violência anômica, em forma de resistência à sua própria subordinação,

possibilita a soberania sobre o todo social, pela conjunção ou ordenamento das diferenças. Nesse sentido, os antagonismos não são suprimidos, mas sim ordenados de modo a manter um pluralismo através do qual se capte a ambigüidade, o múltiplo, a ruptura contínua que constituem o tecido da vida cotidiana (GUIMARAES, 1990, p. 54).

A legitimação das normas sociais, por meio das quais a sociedade se organiza, cria a dicotomia entre o centro e a periferia, isto é, separam aqueles que acatam as regras e os que a colocam à margem. Marra (2007, p.42) afirma que para o sociólogo francês, “a norma é a antítese da diferença” e, dependendo dos lados a que tende, bloqueia o outro pólo. Tal bloqueio gera uma tensão entre poder e potência que, uma vez se rompendo, converge no confronto. Quando tal desequilíbrio é gerado, impera a desordem e a violência, algo que Maffesoli (1981) considera ser a “potência social”, algo que fomenta a ação e é fomentada por um desejo de viver irreprimível.

A violência que figura os movimentos de resistência é decorrente de uma insatisfação do desejo, que, num nível elevado, deixa de ser negociável e passa a ser considerada delinquência. Relembra-nos Marra (2007, p. 43) que “a ambivalência da destruição vai da ordem à desordem e fundamenta a estruturação social”. Ao mesmo tempo em que é considerada delinquente, pode ser vista como movimento de afirmação individual em que, na busca pela subversão da ordem vigente, apela por uma melhor racionalização, uma modificação.

Mafessoli (1987) nos relembra ainda que a sociedade ilustrará sempre seu dinamismo na dialética da relação entre poder e potência. O poder não mudará de natureza por mudar de mãos; será sempre uma imposição. A forma que lidaremos com ele, entretanto, é que deve ser balizada por um processo de negociação. A violência anômica, que se mostra potencial ao lidar com essas possíveis negociações, apresenta o potencial de destruir, mas “o fim maior é sempre a construção de uma nova ordem” (MAFESSOLI, 1987, p. 26).

A outra forma de violência que as massas utilizam como instrumentos de contestação é a violência banal, que, fruto do distanciamento do estabelecido, promove e se caracteriza pelo embate silencioso, sem confronto direto com o hegemônico. Utiliza-se da ironia, do silêncio, das pichações, dos grafites, do cômico para reivindicar. A arte, por fim, mostra-se, nesse sentido, um exemplo e um aliado neste movimento de subversão pacífica, criativa, inteligente e militante.

Finalizamos este tópico de análise lembrando que, baseada em Arendt (2001), Debarbieux (2002), Velho (2000), Da Matta (1993) e Maffesoli (1981; 1987), dentre outros, almejei compreender a violência como categoria de análise, socialmente disputada entre os diversos atores que dela falam. Optei privilegiar os debates traçados na área da sociologia e antropologia. Tal recorte conceitual mostrou-se relevante para minha discussão mais específica acerca da temática da violência escolar, que se segue.

## 2.2.

### **Violência escolar: um caminho entre múltiplas representações**

O campo semântico que o termo “violência escolar” abarca também é bastante amplo, semelhante ao da violência. Não são apenas os professores que se sentem inseguros ao nomear o fenômeno, conceituando como violência desde jogar bolinha de papel às chacinas dentro de escolas. Evidenciamos, também na literatura da área da educação, a dificuldade em definir o conceito “violência escolar”. A falta de consenso não apenas dificulta o diálogo, mas abre espaço para que o termo seja

banalizado ou utilizado como categoria segregadora de alunos que não se enquadram nos ideais legitimados pelas instituições educacionais.

Ante o desafio de definir o conceito, Marra (2007) evidencia uma estreita correlação entre as formas autocriadas por alunos de opor-se ao estilo cultural existente nas escolas e a vivência dos trabalhadores no interior das fábricas. Tal cultura seria uma profunda oposição à autoridade vigente. Esta seria, para Marra (2007, p. 49) “a última forma de romper um fluxo de significados que são insatisfatórios, impostos de cima ou limitados pelas circunstâncias”. Tais movimentações constituem ainda um prenúncio do que mais tarde a escola teria que lidar, ou seja, o conflito entre cultura contra-escolar e a autoridade imposta.

Segundo Marra (2007), a escola tem sido instrumento de controle por excelência que, utilizando de diversos mecanismos de retenção e coação, direciona-se a afirmar sua autoridade como instituição. A disciplina imposta torna-se, portanto, mecanismo de reprodução das relações e hierarquias sociais ali existentes e a afirmação do respeito aos referenciais previamente determinados.

A despeito da importância da disciplina na vida social, a intensidade do controle “pode dar à escola um sentimento nauseante, claustrofóbico e de adolescência aprisionada” (Marra, 2007, p. 50). As consequências provocadas por este abuso do poder são, muitas vezes, conceituadas por violência. A questão que se coloca é que, se buscamos a compreensão do uso do termo violência escolar, não se pode deixar de lado a existência de uma cultura contra-escolar, muitas vezes, conceituada como violenta, mas que é promovida por um contexto social e político específico, que também pode ser significado como violento.

Spósito (2001) apresenta um balanço dos estudos que traçam a relação da violência com a escola, no Brasil. Expõe que somente após os anos 80, psicólogos, sociólogos e outros especialistas se voltaram para a questão. Antes o viés era, sobretudo, limitado: questionava-se apenas os embates entre alunos e/ou entre alunos e professores. Num período regido por uma ditadura, é compreensível que nada ou pouco era escrito sobre a violência simbólica imposta pelo sistema escolar aos alunos. O conceito, portanto, era ainda difuso.

Debarbieu e Blaya (2002), por sua vez, apresentam um relatório, dos estudos sobre a violência escolar a partir de 1997, na Europa. Expõem que o Congresso em Utrech, Holanda, em 1997, tornou-se um marco para o tema, cujo objetivo foi criar providências que garantissem a segurança nas escolas. No período, surpreenderam as poucas pesquisas sobre a violência escolar e que, dentre estas poucas, os dados eram pouco confiáveis.

Já para Itani (1998) o tema da violência escolar não é novo. Ele faz parte da escola desde a sua formação como instituição social, estando presente no cotidiano dos alunos e professores de forma visível, mas, sobretudo, invisivelmente. Apesar de muitas vezes supormos que os atos de violência são sempre advindos de agentes externos, para a pesquisadora, a violência mais feroz se constitui dentro das escolas de forma invisível. São por meio dos processos de formação, ideologização e pelas práticas educativas que se fomentam e perpetuam formas de violência mais danosas ao aluno e à democratização social: a violência simbólica.

Essa violência invisível se realiza ao longo de todo o processo educativo. Para Itani (1998), inicia-se pela classificação dos indivíduos e grupos sociais em faixas etárias, níveis de inteligência, sexo, cor, raça, dividindo-os em normais e anormais, bons ou maus alunos, capazes ou não. Aqueles que não se adequam aos padrões predefinidos são estigmatizados, e as suas condições de aprendizagem passam a ser a ele limitadas: vagas em outras escolas, conteúdos simplificados e/ou não abordados, classes de alunos “indisciplinados” etc. Desta forma, perpetua-se as condições sociais por meio das condições educacionais, como já acusava Bourdieu e Passeron (1970).

No entanto, esta violência simbólica é apenas uma das muitas formas de violência escolar possível. Segundo Charlot (2002, p. 434), o aumento da angústia social ante a violência escolar leva “a discursos sociomidiáticos que têm a tendência de amalgamar fenômenos de natureza muito diferente.” Charlot (2002, p. 432) defende ainda que os pesquisadores da ciência da educação devem “saber falar com rigor desta noção de violência que compreende coisas muito diferentes”.

Contrapondo-se à Itani (1998), quando expõe que a violência não vem de hoje, mas faz parte da escola como instituição social, Charlot (2002) advoga ser a angústia social diante da violência escolar o que aumentou. Tal angústia, por sua vez, passou a

ser midiaticizada cada vez mais. A vigência de formas de violência muito mais graves, protagonizadas por alunos cada vez mais jovens, o aumento do número de “instruções externas” na escola e o medo de que essas ameaças aconteçam todos os dias, fomentam certa angústia social, que por sua vez, tem sido discursada cada vez mais pela mídia. Para Charlot (2002), tais fatos tornam urgente a distinção entre os termos violência na escola, violência à escola e violência da escola.

A violência institucional que os próprios alunos suportam através da maneira como a escola os disciplinaliza – e que Itani conceitua como violência simbólica e generaliza como violência –, para Charlot (2002) é uma típica violência da escola. Já a violência na escola é aquela que acontece dentro da instituição, porém provocada por agentes externos, como, por exemplo, a entrada de gangues na escola para brigar com um aluno. Esta manifestação é diferente, por sua vez, da violência à escola, caracterizada por depredações do espaço escolar ou agressões aos agentes que a ela pertencem, como os professores. Esta distinção é necessária quando compreendemos ser, a escola, largamente impotente à violência na escola, mas que dispõe de certa margem de ação ante a violência à escola e da escola.

Para Charlot (2002), há uma distinção muito útil do ponto de vista teórico e prático acerca dos termos agressão, agressividade, transgressão, incivilidade e violência. A agressividade seria uma disposição biopsíquica reacional à frustração. Normal, portanto, em todos os seres humanos. A agressão é um ato de brutalidade física ou verbal, porém, sem utilização da força além do que é exigido pelo resultado. Agressividade e agressão não seriam movidas por uma forma intencional de causar mal e de destruir, características específicas da violência. O comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento caracteriza a transgressão, quando não é ilegal do ponto de vista das leis. E a incivilidade não contradiz nem às leis e nem às normas institucionais, mas apenas as regras de boa convivência, como exemplo, temos os empurrões, grosserias e pequenos ataques ao professor.

No entanto, para Charlot (2002) muitas destas distinções estão ultrapassadas quando observamos um contínuo de violência na escola. Quando uma incivilidade destrói tão mais profundamente a identidade do professor do que uma agressão física ou quando uma violência mostra-se tão “natural” e insignificante ante tantos outros

atos mais agressivos. E resume: “é difícil falar da violência sem fixar normas. Mas parece impossível falar dela rigorosamente, fixando normas.” (CHARLOT, 2002, p. 439).

O que podemos observar como convergência entre os autores é a importância de se definir o termo de forma rigorosa, ainda que nem todos a façam de maneira satisfatória. Em Itani (1998), por exemplo, há apenas uma classificação entre violência visível – materializada pelas modificações estruturais por meio da construção de muros, grades, câmeras de vídeos – e a invisível, generalizada como violência simbólica. Aquino (1998, p.7), por sua vez, não busca apresentar uma definição do termo: “A indisciplina nossa de cada dia, a turbulência ou apatia nas relações, os confrontos velados, as ameaças de diferentes tipos, os muros, as grades e a exclusão”, são todos “efeitos concretos” da violência na escola.

Aquino (1998) busca contrapor uma leitura de cunho institucional da violência escolar às abordagens sociologizantes e/ou psicologizantes do fenômeno. Em ambas as correntes, a violência traria uma raiz essencialmente exógena em relação à prática institucional escolar. De acordo com a perspectiva clínico-psicologizante – que se aporta em ideias como a “desestruturação da personalidade” ou “déficit em alguma fase do desenvolvimento” – crê-se na estruturação psíquica prévia dos personagens envolvidos em determinado conflito. Já numa perspectiva sociologizante acusa-se as coordenadas políticas, econômicas e culturais ditadas pelo momento histórico vigente. Em contraposição, Aquino (1998) defende o pressuposto de residir, a raiz da violência, na relação professor-aluno, a qual não pode prescindir de um certo grau de violência positiva circunscrita à necessária autoridade docente.

Os posicionamentos de Itani (1998) e de Aquino (1998) é justamente o que Debarbieux (2001) questiona em suas pesquisas. Debarbieux (2001) explicita que o termo violência escolar permanece à espera de uma definição precisa. O autor denuncia uma visão inflacionada da violência, quando sobre tal conceito se agrupam tanto agressões físicas, vandalismos e mortes, quanto atos típicos de incivildades como, por exemplo, insultos, interpelações e humilhações. “Uma tão grande extensão tornaria o conceito impensável, por confusão léxica e semântica” (DEBARDIEUX, 2001, p. 163).

No entanto, Debardieux (2001) rechaça qualquer busca essencialista de se definir o termo e apresenta a violência escolar na desconstrução e construção da emergência social do fenômeno. É no caráter contingente, circunscrito a um contexto específico que se crê assentar sua “definição”. Seu trabalho consiste em problematizar essas categorizações e as condições sócio-históricas sob as quais emergiu tal fenômeno social.

Ao apresentar o caminho percorrido pelos sociólogos na busca por construir a violência escolar como objeto de análise, Debardieux (2001) expõe que as premissas de uma sociologia da violência escolar já estavam em Durkheim, que evidenciou, pela primeira vez, a imprescindibilidade da disciplina escolar para a construção de uma personalidade social, considerando ser a violência uma resistência à opressão sofrida pelas instituições. Segundo Debardieu (2001), novas representações da violência surgem como sintomas da fragilidade da escola democrática. “A chegada de novos públicos, até então a margem do segundo grau, produzia novas formas de desordem: a bagunça anômica. As dificuldades de manutenção da coesão social tiveram como consequência (...) a bagunça tradicional” (Debardieux, 2001, p. 165). Aliás, são essas mesmas as representações compartilhadas por Charlot (2002) e Arroyo(2007), o que demonstra certa convergência entre estes autores.

Charlot (2002, p. p. 441) sugere ser a não entrada do aluno popular na lógica das instituições escolares fundadas num ideal de aluno protótipo da classe média, “a fonte de revolta [...] e de uma tensão que leva a incidentes violentos”. Este aluno sente-se passivo no processo de ensino e aprendizagem. A escola parece que não tem sentido para ele. A lógica institucional ainda é regida pelos professores que escolhem previamente os conteúdos abordados, os quais são sujeitos ativos no processo. Charlot (2002, p. 442) conclui que “é bem raro encontrar aluno violentos entre os que acham sentido e prazer na escola”.

Arroyo (2007) apresenta um posicionamento semelhante de Charlot (2002) quanto à necessidade da distinção do termo. No entanto, vai além e defende que essa indistinção faz com que o termo se torne uma categoria classificatória, segregadora das condutas de um determinado coletivo e/ou crianças.

O conjunto de condutas indisciplinadas que sempre aconteceram nas escolas passou a ser interpretado e classificado como violências, elevando a



diversidade de condutas desviantes a essa condição e segregando os alunos tidos como indisciplinados na categoria mais temida, segregadora e estigmatizante de violentos (ARROYO, 2007, p. 789).

Segundo Arroyo (2007), a cultura escolar opera tradicionalmente com parâmetros classificatórios dos educandos. A introdução da categoria “alunos violentos” produz um novo parâmetro que toca na dimensão humana mais segregadora, com impactos não apenas nos processos de avaliação, ensino e socialização do aluno, mas nos seus processos de desenvolvimento psíquico, identitário e ético. As consequências, para a criança, ao ser taxada como menor infrator/violento são inúmeras e, às vezes, irreversíveis.

Para segregar deve-se, sobretudo, compartilhar de um ideal de normal, de aluno padrão, de capacidade média a ser alcançada. O problema identificado entre estes cinco autores – Itani (1995), Aquino (1998), Debarbieux (2001), Charlot (2002) e Arroyo (2007) – é que esse ideal de aluno, de criança e jovem circunscrito no imaginário das instituições educacionais não corresponde ao aluno real que chega à escola hoje. O que acontece, advoga Arroyo (2007, p. 795), é que “todo conceito generalista tende a ignorar as formas concretas, diversas, de vivência da cidadania e ignorar os diferentes contextos de desigualdade social e diversidade cultural”. A violência seria, então, um dos “sintomas” deste hiato.

“É fácil constatar que os embates sobre as violências apontam para sujeitos concretos: crianças, adolescentes e jovens populares” (ARROYO, 2007, p. 798). Os “catalogados” como menores infratores são, em sua maioria, pobres e negros. Estão longe dos ideais fundados em parâmetros eurocêtricos de crianças quietas, brancas, cristãs, das classes médias e heterossexuais. E quando a violência acontece, apenas retrata a fragilidade da escola como espaço público e da criança como cidadãos.

A afirmação da educação como direito de todo cidadão, bandeira dos anos de 1980, e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos como exposto no Estatuto da Infância e da Adolescência, bandeira dos anos 90, para Arroyo (2007), foram dois fatos relevantes que contribuíram com a difusão das representações de escola como tempo-espaço público e, da criança, como cidadã de direito. O problema é que as concepções institucionalmente legitimadas de direito e de cidadania são

colocadas num plano tão abstrato que não são capazes de incorporar cidadãos concretos, as infâncias reais, contextualizadas.

A violência infanto-juvenil na sociedade e nas escolas, entretanto, apenas evidencia a fragilidade do trato desses campos, principalmente quando observamos alunos sendo expulsos de sala ou da escola por não se adaptarem a parâmetros que não lhes correspondem. Estas crianças não apenas são segregadas, estereotipadas, mas destituídas de usufruir destes supostos “direitos” de estudar e ser criança. Arroyo (2007), por fim, defende a urgência de mais pesquisas que desnaturalizem e ressignifiquem a escola como espaço público, que atenda a todos verdadeiramente, e das infâncias amplamente compreendidas em sua diversidade.

Podemos concluir que, em diversas questões, os pesquisadores aqui ressaltados acordam no tocante ao fenômeno da violência escolar. Assim como no âmbito social o termo “violência” pressupõe uma reflexão ante sua abrangência semântica, o conceito violência escolar encontra-se em constante disputa. Entrar no debate mostra-se imperioso se desejamos evitar o seu uso como categoria segregadora de crianças diversas que não sustentam os ideais modernos de uma prática pedagógica homogênea. A violência escolar, nesse sentido, mostra-se um sintoma de uma escola que urge ressignificar-se como espaço público e promotora de práticas pedagógicas que considerem seus alunos como sujeitos/cidadãos plurais e de direitos.

## 2.3

### **Violência escolar na sociedade brasileira: um contexto específico**

Assim como a violência social apresenta especificidades na sociedade brasileira, o fenômeno da violência escolar também apresenta suas particularidades, fruto de nossa cultura e realidade social. Desta forma, as pesquisas que almejam sua compreensão buscam formular categorias de análises específicas para o seu enfrentamento.

Ao focarem suas reflexões nas diversas manifestações de violência presentes no contexto específico das escolas brasileiras, Candau, Nascimento e Lucinda (1999) apreendem a visão dos professores acerca do fenômeno. As autoras entrevistaram

trinta e um professores que lecionavam em escolas do Rio de Janeiro. Todos os estabelecimentos escolhidos estavam localizados em áreas que apresentavam elevado índice de violência. Com base nesta pesquisa, as autoras puderam expor as formas de manifestação da violência vivenciadas no contexto escolar, a saber: (1) interferência de grupos externos à escola; (2) depredação escolar; (3) brigas e agressões entre alunos; (4) agressões entre alunos e adultos; (5) violência familiar que também soa no universo educacional. Segundo as autoras, todas estas se mostraram formas de a violência se manifestar na escola cujas consequências desestabilizam os processos de ensino e aprendizagem e, segundo os professores entrevistados, desafiam os atores envolvidos.

Candau, Nascimento e Lucinda (1999) afirmam ser a violência promovida pela interferência de grupos externos à escola marcada pela emergência da presença do narcotráfico nos grandes centros urbanos. Alegam que, no Rio de Janeiro, a partir dos anos 80, a presença e o poder destes grupos em todos os âmbitos sociais foi patente, interferindo na rotina e na capacidade das escolas de cumprirem com suas funções. A intervenção por parte do narcotráfico nessas escolas se faz sutilmente, de forma pouco visível, por meio de mediadores representativos das quadrilhas, tendo como propósito ampliar sua área de atuação sob seu controle. Desta forma, e não raras vezes, tais grupos utilizam a instituição escolar como lócus de resolução de pendências entre grupos rivais e como instrumento de empoderamento ante sua comunidade. A escola, no meio destes conflitos, deixa de ter controle sobre sua rotina e a segurança de seus alunos. Todas estas formas de interferência realizadas por grupos externos promovem, segundo as autoras, uma forte interferência na vida escolar, em sua organização e em sua lógica institucional.

Outra forma de manifestação da violência escolar, caracterizada por Candau, Nascimento e Lucinda (1999), reside na depredação da escola, que ocorre por meio de atos de vandalismo, quebra de instalações físicas, furtos e as inúmeras formas de pichações. Tais atos estariam atrelados à baixa qualidade de vida, ilustrada por uma infraestrutura deficiente, locais já depredados e sujos. Cardia (1997) compartilha da mesma prerrogativa quando defende que as instalações educacionais públicas apresentam espaços coletivos insuficientes, desagradáveis e desvalorizados, o que

impossibilita qualquer tipo de prazer estético. Ambientes mal cuidados trazem ainda uma carga simbólica que representa a desvalorização atribuída àqueles que os utilizam. Candau, Nascimento e Lucinda (1999) afirmam que os rituais, na sua maioria, depredatórios, representam, para estes jovens, uma forma de persistência social, um instrumento individual de resistência à submissão aos parâmetros escolares hegemônicos. Desta forma, a depredação pode ser compreendida como uma negação à subsunção ao sistema escolar e à imposição às normas estabelecidas.

Como terceira forma de violência – e a mais presente no cotidiano das escolas – Candau, Nascimento e Lucinda (1999) apresentam as brigas e as agressões entre os alunos. Esta é caracterizada tanto por roubos, brigas quanto pela exploração dos mais novos pelos mais velhos. Devido ao seu alto número de ocorrência nas escolas, tais manifestações têm sido cada vez mais banalizadas. Esta “cultura da violência” estaria fundada na ideia bastante aceita socialmente de que a violência é inerente às relações sociais e que, portanto, os jovens devem saber se defender e retribuir na “mesma moeda” aos seus agressores. Tais ações, fundadas na banalização de relações sociais violentas, produzem a reverberação da cultura da violência social na escola.

As agressões entre alunos e adultos representam a quarta forma de violência que se caracterizam tanto pelas agressões verbais e ameaças a professores promovidas pelos alunos quanto as agressões verbais sofridas pelos alunos por parte dos profissionais que trabalham na escola. Quando partem dos alunos, muitas vezes, são significadas como formas de resistência ao abuso de poder instituído pelo adulto ou pelo seu descaso com a função docente. Quando parte do adulto, muitas vezes, são compreendidas como “falta de competência relacional” ao cumprir com suas funções profissionais.

A violência familiar também foi considerada por Candau, Nascimento e Lucinda (1999) como uma forma de violência que reverbera na escola. Apesar de sua origem residir em algo fora dos estabelecimentos de ensino, suas consequências influem significativamente nos processos de ensino e aprendizagem. As causas são inúmeras: pouco debate entre membros familiares, poucas atividades compartilhadas, excesso de disciplina, questões financeiras, entre outras. Partindo das inferências que ratificam ser a violência familiar um aspecto comprometedor do desenvolvimento

cognitivo infantil, as autoras reforçam que agressões físicas e abusos de poder sobre as crianças pequenas e jovens promovem desequilíbrios nas suas capacidades de ler, escrever e de se concentrar, algo que tem a ver com a rotina escolar e com os quais o professor deve atentar e lidar.

Ao buscar pistas para compreender a emergência do fenômeno nas escolas brasileiras, Candau, Lucinda e Nascimento (1999) ainda postulam algumas de suas causas. Ressaltam que a sociedade brasileira está passando por uma possível “crise do processo civilizatório” (Elias, 1990). As três condições históricas constituintes do processo civilizatório – a centralização do poder no Estado Moderno, a codificação dos comportamentos socialmente compartilhados e a adesão voluntária das pessoas à ordem civilizada – têm se esfacelado em prol de mudanças ocorridas no Brasil.

Concomitante ao enfraquecimento do papel do Estado assistimos, cada vez mais, a certa “anorexia moral”, que se aproxima da ideia aqui já exposta através de Velho (2000). Vemos uma corrente individualista pautando os comportamentos sociais, isto é, cada vez mais há um descompromisso com o outro, causado pela apatia de todos com relação à vida em sociedade. Tal apatia é reforçada por outro fator que incita padrões de vida violento: desinteresse dos indivíduos em aderir à “ordem civilizada”. Esse abandono civilizatório incide tanto numa crise do próprio modelo civilizatório inadequado às vicissitudes sociais atuais, quanto num fosso que se abriu entre as aspirações e as expectativas de mobilidade social geradas pelas desigualdades sociais.

Junto à crise do processo civilizatório, explicitam ainda Candau, Nascimento e Lucinda (1999), observamos uma crise da própria função da escola (fruto da sua legitimidade enquanto instrumento de inserção na ordem civilizatória), uma certa negligência com as instalações escolares (sinal do descaso do Estado com àquela instituição) e a exacerbação por parte da mídia (sobretudo, de mensagens que fomentam a desvalorização do magistério), como fatores que, indiscutivelmente, favoreceram o aumento das manifestações da violência nos estabelecimentos de ensino. Todos estes fatores, em conjunto, criam um ambiente que favorece não apenas para que se reforcem os mesmos mecanismos utilizados para se enfrentar a violência, mas, sobretudo, incitam sua maior produção.

Spósito (2001), por sua vez, traz um quadro bastante amplo acerca do caminho traçado pelas pesquisas brasileiras direcionadas à compreensão da relação existente entre violência e escola. Ratificando nossas impressões acerca da diversidade semântica do termo, Spósito (2001, p. 89) afirma que os “trabalhos analisados representam aproximações diferentes sobre o fenômeno”. No entanto, deixa claro que esta diversidade é potencialmente eficaz na obtenção de informações acerca do tema, já que são incipientes as pesquisas que se direcionam a ele.

Spósito (2001) postula que o primeiro grupo de investigações realizadas, principalmente, a partir da década de 80, é empreendido por organismos públicos, associações de classe, e menos por pesquisadores ligados às universidades. Apesar de não apresentarem ainda um quadro teórico consistente sobre o fenômeno, tais estudos já ofereciam os primeiros indícios acerca da relação entre a violência social e a escola. Salienta Spósito (2001) que apesar da questão ser bastante debatida no âmbito social, neste período, demorou certo tempo para que pesquisadores da área da educação incorporassem o tema. A demora pela incorporação do tema nas pesquisas e trabalhos acadêmicos decorre da sua intrínseca relação com o processo de democratização da sociedade brasileira. Após a década de 80 e concomitante ao processo de democratização no Brasil, tornou-se possível maior abertura e visibilidade às demandas sociais até então latentes, sobretudo, àquelas relacionadas à qualidade de vida da população das periferias e das grandes cidades. Reivindicava-se, ao mesmo tempo, a democratização das instituições oficiais, como a escola, que por sua vez, passava também por um processo de abertura a um público até então negligenciado.

Apenas quando estas questões puderam ter maior visibilidade no âmbito social, as pesquisas acadêmicas abriram-se ao debate. Assim, as demandas exigidas pela população passaram a ser mais abordadas pela produção acadêmica e relacionavam a violência escolar apenas às melhores condições de segurança nos sistemas públicos de educação. Em geral, “o tom predominante era o de expor as precárias condições dos prédios quanto aos equipamentos mínimos de proteção. Eram denunciadas também as constantes depredações dos edifícios e invasões” (SPOSITO, 2001, p. 90). As respostas, em geral, resultavam em medidas como policiamento nas áreas externas

das escolas, construção de muros, iluminação nas áreas externas e nos pátios etc. Pouco ainda se falava sobre os processos de socialização dos alunos e de como tratar o tema pedagogicamente.

Em meados da década de 80, devido à conjuntura política, as discussões acerca do tema violência escolar passaram a inserir a busca por um modelo mais democrático de gestão dos estabelecimentos. Observou-se, na prática, a incorporação de pais, alunos e os próprios professores nas decisões administrativas e educacionais. Em geral, e junto ao processo de democratização social, buscava-se uma instituição mais aberta, práticas pedagógicas menos autoritárias e melhores condições de permanência dos alunos menos favorecidos na escola.

No início da década de 90, o tema da insegurança da escola em relação a sua permeabilidade aos grupos a ela externos foi tomando o centro das discussões públicas. Pesquisas quantitativas começaram a prenunciar novas metodologias e leituras acerca do tema. O medo ante o emergente crime organizado trouxe maior insegurança à escola, que passou a discutir novas formas de enfrentá-la.

Observa-se, nos anos 90, que a violência escolar passa a ser observada nas interações dos grupos de alunos, caracterizando um tipo de sociabilidade entre os pares ou de jovens com o mundo adulto, ampliando e tornando mais complexa a própria análise do fenômeno. As notícias e estudos realizados já dão conta da presença de ocorrências em várias regiões do país, alcançando cidades de médio porte, incluindo capitais e outros centros. (SPOSITO, 2001, p. 91)

Parte significativa dos diagnósticos quantitativos apresentados na década de 90 foi realizada com a ajuda de organizações não-governamentais e órgãos de pesquisas, sobretudo, com o apoio da UNESCO. O primeiro deles foi fruto de uma pesquisa realizada em 1997 (Abramovay, 1999) e direcionou-se aos jovens moradores da cidade de Brasília. Neste estudo, foram apresentadas, pela primeira vez, as condutas de violência expostas pelos jovens dentro das escolas. Inferiu-se que a mais frequente relacionava-se a certas discussões (55% dos jovens já haviam se inserido em alguma), seguido das ameaças e intimidações (28% dos meninos e 10% as meninas). Por último, foi constatado que as agressões físicas (28% dos meninos e 7% as meninas) eram, naquele período, as manifestações violentas menos frequentes, apesar da percentagem diferir muito entre meninos e meninas. As pesquisas demonstraram,

ainda, que apesar da vigência destas manifestações, os jovens não viam a escola como um local de muita violência, como assim acontecia com os bailes, as festas e a televisão. 37% deles achavam que a escola não era um local violento e apenas 16% achava que era um espaço com muita violência.

O único levantamento nacional apresentado sobre a relação da violência na escola na década de 90 foi coordenado por Wanderley Codo. Foram entrevistados 52.000 profissionais do sistema público de ensino, com início em 1997, e apoio da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), do UNICEF e do CNPq. Foram identificadas três situações mais frequentes de violência em meio escolar: (1) as depredações, furtos ou roubos, onde o Pará, por exemplo, apresentou o maior índice de 68% e Alagoas o menor de 33%; (2) as agressões físicas entre alunos, onde o Distrito Federal apresentou o índice maior de 58% e Goiás o menor de 8,5%; e (3) as agressões entre professores e alunos, que Mato Grosso obteve o maior índice de 33% e o Rio de Janeiro o menor de 1,2%.

Outra pesquisa de grande importância para a introdução das primeiras informações sobre violência escolar no debate público foi realizada pelo Instituto Latino Americano das Nações Unidas para a Prevenção do Delito e Tratamento do Delinquente. Direcionado às escolas paulistas, por meio da entrevista de 1.026 alunos, a pesquisa do ILANUD inferiu que as modalidades mais frequentes de vitimização dentro das escolas eram: (1) furto de objetos de pequeno valor (48,1%); (2) ameaça de agressão (36,5%); (3) pertences danificados (33,1%) e (4) a agressão física entre colegas (4,6%). Quanto às violações assumidas pelos próprios alunos, autores dos atos, foram expostos os seguintes índices: 25,4% dos alunos assumiram de alguma forma terem depredado as escolas; 1,9% terem levado algum tipo de arma de fogo ao estabelecimento e 8,9% algum outro tipo de arma (faca, soco-ingles, etc).

Refletindo acerca dos dados do período, Spósito (2001) acusa a precariedade de informações obtidas e apresentadas tanto pelo poder público quando pelas pesquisas acadêmicas. Apesar de surgirem as primeiras pesquisas, nesse período, os dados ainda eram duvidosos e escassos. Muitos são os fatores promotores desta fragilidade: (1) ausência de continuidade nas formas de registro e de monitoramento do fenômeno, promovida pela mudança de gestão; (2) a resistência das unidades



escolares em cumprir as determinações de registrar a ocorrência com receita de ilustrarem suas próprias deficiências ante o combate da violência; (3) as consequências que as denúncias poderiam proporcionar positivamente, como por exemplo, o aumento de salários.

Apesar de incipientes e ainda difusas em termos metodológicos, podemos observar a importância de tais dados à instauração de políticas públicas de combate à violência nas escolas, de forma precursora em nosso país. Ao analisar tais políticas, postula Spósito (2002), observamos sua relevância, porém também a sua constante oscilação ora entre programas e ações de caráter educativo, ora direcionadas às medidas de segurança e implantação de equipamento de proteção ao estabelecimento. Neste equilíbrio instável, portanto, Spósito (2002, p. 75) advoga que “as medidas de segurança tem sido mais frequentes do que aquelas voltadas para o enfrentamento da questão do ponto de vista de suas implicações educativas”.

Como exemplo, no fim da década de 90, pela primeira vez, acontecem as ações realizadas pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos, do Ministério da Justiça, direcionadas a conter a violência escolar. Em 1999, são lançadas campanhas para o desarmamento civil nas escolas, amplamente divulgado pela mídia. Como exemplo temos o *Programa Paz nas Escolas* que se caracterizava pela capacitação de professores e policiais em direitos humanos, ética e cidadania, e por programas de formação voltados à mediação de conflitos, direcionados, sobretudo, aos policiais e aos jovens.

A nível local, ficaram marcadas as iniciativas implementadas pelas administrações estaduais e municipais, visando a atender as demandas advindas dos profissionais de educação para conter a falta de segurança escolar. A conjuntura política do período da abertura democrática interferiu na resposta oferecida pelo poder público. Parecia haver um consenso, segundo Spósito,(2002, p. 76)

de que o cerne da questão residia, sobretudo, na necessidade de democratizar a escola, não apenas sob o ponto de vista do maior acesso dos setores populares ao sistema formal de ensino, mas também da melhoria de sua qualidade, eliminando processos de exclusão, como a evasão e a repetência.

Nesses períodos de transição, portanto, certas administrações locais investiram em iniciativas que promovessem maior abertura na escola. As propostas de

segurança, também reivindicadas, estavam sempre atreladas à ideia de criar outras modalidades de interação da escola com seus usuários por meio de novos canais de participação da comunidade em meio escolar. Acreditava-se que essa abertura seria a chave para a neutralização da violência naquele estabelecimento. Pressupunha-se que a violência fosse decorrente do isolamento da unidade escolar em relação aos seus usuários e de uma administração autoritária ante a comunidade em geral.

Foram observadas inúmeras experiências de sucesso em algumas escolas. Muitas diminuíram seus índices de violência, sobretudo, naquelas que buscaram articular os eventos nos finais de semana com as práticas escolares. Tornaram-se evidentes a grande articulação dos atores escolares com líderes comunitários que, por sua vez, mostraram-se positivos na administração e capacitação dos demais membros da comunidade para as atividades organizadas neste período extraclasses. Algumas foram, também, as experiências de fracasso: o maior desgaste dos equipamentos, maior exigência dos recursos humanos sem apoio financeiro e, principalmente, a pouca repercussão destas atividades nas práticas pedagógicas cotidianas. A ocupação dos espaços escolares em horários alternativos surtiu pouco efeito na nova imagem que a escola queria afirmar.

A partir da década de 90, observamos que muitos programas de abertura das escolas foram substituídos por medidas de segurança. Houve a instalação de câmeras de segurança, alarmes, implementação das zeladorias e a inserção de policiais no interior dos estabelecimentos considerados de alto risco. Nos últimos anos da década ainda, explicita Spósito (2002, p. 78), “disseminou-se a prática de registrar as ocorrências em delegacias policiais, na ronda escolar ou, em muitos casos, de chamar a polícia para intervir nas escolas”. Segundo a pesquisadora, neste período, foram inúmeras as ocorrências de episódios violentos, veiculadas pela mídia, dentro das escolas brasileiras. Tal alarde contribuiu para que a sociedade aceitasse e fomentasse, ainda mais, a implantação de medidas de forte segurança nos estabelecimentos de ensino. E assim foi feito.

Spósito (2002) questiona a validade destas iniciativas. Tais projetos pouco alteraram as práticas que o mundo adulto consolida sobre as crianças que frequentam a escola pública em bairros não centrais. Estes alunos são, na maioria das vezes,

estigmatizados como violentos e perigosos por morar em locais periféricos. Práticas esporádicas e sazonais mostram-se superficiais e ineficazes ante a profundidade e complexidade do fenômeno.

Jovens e adolescentes são sujeitos de direitos em processo de desenvolvimento e devem ser protagonistas importantes das ações e não apenas eventuais usuários de programas que, embora em suas formulações busquem a promoção da cidadania, podem, de fato, consolidar os mecanismos de tutela e subordinação social. (SPOSITO, 2002, p. 83).

Se almejamos práticas mais consistentes para combater o avanço da violência em meio escolar, acreditamos que Candau, Nascimento e Lucinda (1999) já nos apontam um caminho. Para elas os mecanismos de enfrentamento à violência relacionam-se a dois diferentes níveis de atuação. Mostra-se inevitável, por um lado, que Estado, sociedade e os educadores se voltem para medidas que tenham por finalidade a valorização do magistério e da função da escola. Não se torna prescindível repetir a importância da luta por melhores condições de trabalho, salários dignos aos profissionais e a adoção de uma política de formação inicial e continuada de professores. Ao lado da melhoria das condições de trabalho e de salário dos profissionais de ensino e a adoção de uma política de formação inicial e continuada de professores talvez seja necessária.

Concomitante, acreditamos que seja inevitável que toda a sociedade reflita e coloque em pauta a legitimidade da cultura escolar. Mostra-se urgente se construir um caminho que busque equacionar o hiato que se formou entre a função social da escola e seu caráter instrucional onde se busque recuperar, segundo Candau, Nascimento e Lucinda (1999, p. 48), “a função formadora da escola, voltada para a aprendizagem escolar, concebida como um instrumento de formação cultural e de construção de um sujeito ético, político e social”.

No que concerne ao trabalho pedagógico, fica clara a necessidade da estipulação e organização de espaços coletivos de reflexão sobre as questões que afetam o cotidiano das escolas. Especificamente, urge a organização de debates democráticos, abertos à comunidade escolar num todo, sobre os meios de contenção dos próprios conflitos e das violências que assolam o estabelecimento, em específico. E, nestes, formas de valorizar e manter o patrimônio público.

Candau, Nascimento e Lucinda (1999, p. 51) ressaltam, por fim, a importância do diálogo como forma de enfrentamento dos conflitos interpessoais que surgem no cotidiano das escolas, ou seja, “algumas experiências têm mostrado que a aquisição da confiança na palavra, substituindo a comunicação pela ação, pode diminuir as manifestações não verbais de violência”.

Acreditamos, por fim, que, de forma diferente das políticas e projetos já implementados que pouco modificaram a cultura da escola, um projeto pedagógico focado em ampliar e ratificar uma cultura da não violência como meio de resolução de conflitos interpessoais, pode mostra-se prática realmente eficiente no combate da violência. Mas como colocar em prática tal proposta? É a questão que continua a nos instigar e tentaremos responder adiante.

### 3.

## **Conflitos interpessoais, psicologia do desenvolvimento e o estatuto do pensamento arendtiano**

Este capítulo tem como objetivo promover um possível diálogo entre as concepções desenvolvidas na área da psicologia do desenvolvimento sobre os conflitos interpessoais – aqui concebidos como um dos vieses da violência escolar – e o estatuto do pensamento postulado por Hannah Arendt. Desenvolvemos como pressuposto que compreender as causas de um agir violento e, sobretudo, uma tendência a resolver os conflitos de forma agressiva, ajuda-nos a criar estratégias que fomentem habilidades sociais e, sobretudo, a assertividade, como alternativa para a resolução não violenta dos conflitos interpessoais. Discorreremos, por fim, sobre as possibilidades que a prática do ato de pensar, segundo pressupostos arendtianos, apresenta à subversão da agressividade e/ou submissão como estratégia única de resolução dos conflitos frente aos sentimentos fomentados pelo embate com o diferente.

### 3.1.

## **Conflitos interpessoais: dialogando com um conceito**

Confronto físico, maus-tratos, desrespeito e agressividade são situações que vivenciamos cotidianamente em todos os âmbitos sociais, participando de forma direta ou por meio da visualização nos meios de comunicação. Debarbieux (2006) nos alega que as cenas violentas e dramáticas são bem aceitas por um público, delas, consumidor, e por isso, preenchem parte significativa das pautas dos jornais e as manchetes dos programas noticiários. Tais situações são, ainda, significadas como resultantes de conflitos de interesses e/ou opiniões entre diferentes que, em um determinado contexto social, são violentamente expressos. O que resulta desta

excessiva mediação dos fatos é a visualização dos conflitos como algo negativo e a ser evitado no decorrer das interações sociais.

A origem da palavra corrobora o sentido contraproducente que ampara hoje, o conceito. Etimologicamente, o termo conflito deriva do latim *conflictus*, do verbo *confligo*, que significa “chocar-se com, ação de chocar”. Os termos latinos que etimologicamente o representam são *conflictatio*, *onis* que significam a ação de disputar, lutar contra. Hoje, o Dicionário Michaelis conceitua o termo conflito como: (1) Embate de pessoas que lutam; (2) Altercação; (3) Barulho, desordem, tumulto, (4) Conjuntura, momento crítico, (5) Pendência, (6) Luta, oposição, (7) Pleito, (8) Dissídio entre nações.

A partir do entendimento etimológico, torna-se compreensível a negação dos diversos conflitos por parte dos atores escolares quando ante as situações de embates que vivenciam cotidianamente. Compreendemos que o isentar de enfrentá-lo pode ser motivado tanto pela incapacidade de mediá-lo de forma positiva, como pela incompreensão das possibilidades de aprendizagens que o conflito apresenta.

Vicentin (2009) se propõe a discutir questões circunscritas aos conflitos interpessoais no cotidiano das escolas de ensino médio, entendendo-os ser tanto desafiadores como reveladores de situações de educação moral, cognitiva e afetiva. Os embates que caracterizam os conflitos interpessoais, ressalta Vicentin (2009, p. 10), “são naturais e que se bem trabalhados serão a base para a evolução de adolescentes”. Quando o conflito é entendido como algo perigoso e ameaçador, os alunos são privados de construir recursos afetivos e cognitivos necessários às ações harmônicas em situações nas quais ocorrem desentendimentos. Independente da forma como são, ou não, mediados, há uma mensagem implícita passada ao aluno. Sem intenção, complementa Vicentin (2009, p. 11), “podemos estar mostrando aos adolescentes que o diálogo em situações de desacordos é desnecessário”.

Em sua obra *Psicologia do Conflito*, Rocheblave-Spenlé (1974) nos apresenta a hipótese de que podemos utilizar o termo conflito para significar tanto desacordos interpessoais como intrapessoais. Os conflitos interpessoais caracterizam-se pelas discordâncias entre pessoas, grupos sociais e/ou nações; já os intrapessoais dizem respeito a um encontro de sentimentos diretamente contrários que se constituem em

forças psíquicas antagônicas que acabam resultando em desequilíbrios, conflitos. Os conceitos, portanto, são híbridos.

Os confrontos físicos ou verbais fomentam e são fomentados por um desequilíbrio interno, um conflito entre sentimentos e emoções que surgem no sujeito em desacordo com um “Outro” diferente. Podemos pensar que tais situações são corriqueiras, e até naturais, numa sociedade de indivíduos múltiplos que são, sentem e pensam de formas diversas. Se vivemos numa sociedade de indivíduos diversos nos seus mais diferentes aspectos e as desavenças são, portanto, inevitáveis, porque não as enfrentamos da forma mais harmônica possível? Por que não extraímos dos conflitos o melhor que este pode oferecer? Responde, em parte, Vicentin (2009, p. 17): “trabalhar os conflitos de forma que as pessoas envolvidas possam se desenvolver não é algo simples, pois envolve a troca de pontos de vista, a necessidade de se descentrar e encontrar uma solução que seja boa para todos os envolvidos”, algo que exige determinadas habilidades sociais.

Muitas são as concepções e especificidades que caracterizam estas conceituadas “habilidades sociais”. Del Prette e Del Prette (1996) apresentam uma síntese do campo teórico e prático destas habilidades situando historicamente e conceitualmente as implicações que a delimitação do tema abarca. Compartilham o conceito de Caballo (1987, p.14), para quem o termo “habilidoso socialmente” se aplica aos comportamentos emitidos por um indivíduo no “contexto interpessoal que expressam sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desses indivíduos de um modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais”.

As competências sociais qualificam a proficiência do desempenho em sociedade e, segundo Bandeira et alli (2006), reside nas capacidades do indivíduo de organizar pensamento, sentimentos e ações em função dos seus objetivos e valores, atrelando-os às demandas mediatas e imediatas do ambiente. Tais capacidades envolveriam certas habilidades, tais como: (1) fazer perguntas; (2) lidar com as críticas; (3) seguir regras; (4) solicitar mudanças de comportamento e (5) resolver conflitos interpessoais de maneira não violenta e/ou passiva.

Quanto às crianças pequenas, alguns estudos têm ressaltado determinadas habilidades sociais específicas à faixa etária. Del Prette e Del Prette (2003)

apresentam algumas: (1) relacionar-se com os companheiros através de cumprimentos, elogios, oferta de ajuda, assistência e convites para jogar; (2) autocontrole para seguir regras, controlar o humor e respeitar limites; (3) envolver-se em tarefas, realizá-las de forma independente e seguir instruções; (4) ajustamento e comportamento de acordo com o esperado, seguir normas; e (5) a assertividade, observada, especialmente, ao ter iniciativa de introduzir uma conversa, aceitar elogios e fazer convites para brincadeiras.

Alguns são os instrumentos avaliativos que buscam tanto caracterizar quanto quantificar os graus destas habilidades em adultos e crianças além de alunos, especificamente. Bandeira, Del Prette, Del Prette e Magalhaes validaram a *Social Skills Rating System* (SSRS) originariamente norte americana (Gresham e Elliot, 1990) quanto à versão do professor. Tal versão compreende ser as habilidades sociais necessárias aos alunos: (1) responsabilização; (2) autocontrole, (3) autodefesa (4) cooperação entre pares e (5) asserção positiva; além das tipicamente acadêmicas.

Embora ressaltem que as origens das pesquisas relacionadas às habilidades sociais são oriundas da psicologia clínica e do trabalho, Del Prette e Del Prette (1997) apresentam uma gama de estudos que buscam traçar as possíveis relações destas habilidades sociais com questões educacionais que, das mais diversas formas, interligam-se às práticas pedagógicas nas escolas. Ressaltam que Gresham e Elliot (1990), Forness e Kavale (1991), Swanson e Malone (1992), Bryant (1994), Haager e Vaughn (1995) foram alguns dos autores que se dedicaram a compreender as relações entre as habilidades sociais e os distúrbios de aprendizagens. Santos, (1996), Del Prette e Del Prette (1996), Fávero, Horta e Frigotto (1992) caracterizam-se, por sua vez, por refletirem sobre as propostas de desenvolvimento interpessoal e sócio-político com os objetivos do ensino implícitos nos novos paradigmas culturais e educacionais. Três hipóteses foram levantadas no trabalho de Gresham (1992) e hoje norteiam parte dos trabalhos na área de problemas de aprendizagens: (1) a hipótese causal que explica tanto as dificuldades sociais como cognitivas-acadêmicas segundo disfunções no sistema nervoso central; (2) a hipótese de concomitância na qual reside a ideia de que as dificuldades sociais coexistem com as acadêmicas; e (3)



hipótese correlacional que sugere estar as habilidades sociais e acadêmicas correlacionadas, porém inexistem relações de causa e efeito entre elas.

A despeito da importância desta gama de estudos direcionados às questões educacionais específicas, Del Prette e Del Prette (1997) postulam ainda que se buscarmos compreender a própria natureza social da construção do conhecimento justifica-se repensar as relações existentes entre as habilidades sociais, e dentre elas, da assertividade, e os diversos tipos de situações que acontecem nas escolas. Hoje, parece ser, em grande parte, consenso levarmos em consideração a interação professor-aluno-conhecimento enquanto condição de ensino e aprendizagem, embora sejam múltiplas as concepções acerca de como tal tríade deve ser operacionalizada. Mesmo que as relações sociais não-planejadas promovam determinadas interações educativas, é fato que há pré-requisitos que nos permite caracterizá-las como de aprendizagens e remetem às condições específicas estabelecidas pelo professor enquanto mediador do processo.

Se nos basearmos em abordagem sócio-interacionistas, cuja base conceitual são os pressupostos vygotskyanos, a ênfase na centralidade das interações sociais e nos processos de internalização mediados pela fala, bem como a dialética entre desenvolvimento e aprendizagem na constituição das funções mentais superiores, passaram a desafiar as práticas pedagógicas tradicionais. Aportados por Vygotsky (1984,1987), passamos a enfatizar o papel das interações na sala de aula, entre alunos de diversos níveis de desenvolvimento como condição para a construção de novas aprendizagens na medida em que são balizadas pela simetria como parâmetro de planejamento de atividades. Tal simetria, fruto das condições estabelecidas pelo professor, promovem a equalização de oportunidades no tempo/ espaço educativo, a construção ativa do conhecimento, cooperação dos alunos em torno dos objetivos estipulados e, sobretudo, a resolução de conflitos sociais que emergem do processo.

Nas concepções sociogenéticas, cujos precursores são os estudos piagetianos, a importância atribuída à atividade autoestruturante do aluno quando na interação com o objeto do conhecimento faz ressaltar o papel do professor como observador e avaliador constante do caminhar discente. Como mediador externo, o professor tem como função interpretar os significados dos erros e acertos surgidos, garantindo a

mínima diretividade durante a efetivação dos processos cognitivos. No entanto, a aprendizagem fica garantida pela interação social dos sujeitos com seus pares e objetos.

Independente das concepções defendidas acerca do grau de interação direta do aluno com o conhecimento e do grau de mediação feita pelo professor, o papel da interação, os conflitos que dali emergem e a importância dos desequilíbrios psíquicos promovidos pelo contato com um Outro (sujeito ou objeto) são fatores que, consensualmente, são aceitos como promotores imprescindíveis do processo de aprendizagem.

No decorrer do processo de equilibração (compensações ativas humanas frente aos estímulos externos) e auto-regulação (processos responsáveis pela construção do conhecimento e desenvolvimento) os conflitos internos possuem importante papel. São as experiências vivenciadas pelo sujeito num ambiente novo que provocam desequilíbrios nas estruturas cognitivas pré-existentes. Tais desequilíbrios levam-no a buscar uma nova ordem interna, novas conexões cerebrais, necessárias para se alcançar uma nova ordem interna, isto é, novas aprendizagens.

A troca de visões de mundo, o ato de aceitar outras leituras possíveis das situações conflitivas e de levar em conta não apenas meus direitos e desejos mas, também, os alheios, são práticas que fazem parte, portanto, do processo de desenvolvimento. Vinha (2010) salienta que os desequilíbrios internos têm papel preponderante nos processos de equilibração ou autorregulação que, por sua vez, são responsáveis pela construção do conhecimento e coordenam outros fatores do desenvolvimento humano: a maturação, as experiências do meio físico e as influências do meio social. Tais conflitos levam o sujeito a buscar uma nova ordem interna constituída e constituinte da ordem externa, desencadeando todo um esforço de organização. Com o fim deste processo se dá a aprendizagem e o amadurecimento.

Da mesma forma, ao surgir um desacordo durante uma interação com outra pessoa, somos incitados a buscar novas formas de reorganizar as concepções até então introjetadas. Uma nova informação desequilibra as estruturas psíquicas responsáveis pela acomodação de objetos já assimilados, e nos leva a traçar novas estratégias para associar essa novidade àquelas já existentes. Buscamos acomodá-la

quando nos direcionamos a formas de estabelecer acordos recíprocos que levem em conta os novos conteúdos. O equilíbrio psíquico apenas se restabelece quando tais buscas se cessam e novos hábitos e/ou pensamentos são assimilados e acomodados aos antigos. Assim, dá-se uma aprendizagem.

Sastre e Moreno (2002) apontam as situações de conflitos como oportunidades de desenvolvimento porque ao resolvê-los de forma satisfatória é preciso descentrar-se do próprio ponto de vista. Segundo os autores, apenas contemplamos simultaneamente pontos de vista diferentes aos nossos e, concomitante, elaboramos fusões criativas entre todos eles, se houver operações de reciprocidade e síntese de contrários, isto é, apenas se tivermos a capacidade de sairmos do egocentrismo a nós prévio e conseguirmos compreender que além da nossa forma de conceber as diversas situações, há outras possíveis.

Ficou claro que tanto concepções sociogenéticas como sóciointeracionistas não dispensam o professor do seu papel de mediador das condições de interação entre alunos e entre aluno e objeto, necessárias às novas aprendizagens. A mediação durante o conflito garante que essas aprendizagens aconteçam de forma satisfatória, tanto a nível cognitivo, como social, afetivo e moral. Compreender as causas e características constituintes dos diversos modos de reagir aos sentimentos que emergem durante um confronto pode ser constituir como um primeiro passo para bem aportar este educador.

### 3.2

#### **Estilos de resolução de conflitos interpessoais**

Qualquer ação do educador frente a uma situação de conflito, postula Vicentin (2009, p.35), transmite algum tipo de valor moral pois “aquele educador que não tem qualquer ação em situações de desavenças entre os educandos, também transmite uma mensagem indireta sobre a sua própria concepção de conflitos interpessoais e os valores que os norteiam”.

Vicentin (2009) apresenta um estudo cujo objetivo residia em verificar como adolescentes estudantes de escolas públicas resolviam conflitos interpessoais, comparando estas estratégias com a capacidade de compreender e expor os sentimentos ali envolvidos. Participaram do estudo 84 estudantes, de 12 a 16 anos, e de nível socioeconômico baixo. A avaliação se deu por meio da descrição de dez conflitos interpessoais fictícios com conteúdo de provocações, perda, frustração etc. Em cada circunstância de conflito apresentada, o participante relatava o que faria se estivesse naquela situação, buscando caracterizar seu agir dentre os três tipos de estratégias.

As inferências denotaram que 39,29% dos adolescentes apresentaram respostas categorizadas como submissas seguidas por 28,57% dos participantes que indicaram respostas agressivas. Dos sujeitos entrevistados, 19,05% não apresentaram predominância de respostas e apenas 5,95% dos sujeitos tinham uma predominância de respostas assertivas. Os sujeitos com respostas categorizadas como mistas formam 7,04%, dentre os quais 4,76% tiveram respostas predominantemente submissa-assertiva e 2,38% respostas agressiva-assertiva.

Foi constatado ainda, em um segundo momento da pesquisa, que em sete dos dez conflitos apresentados os adolescentes não conseguiam se pronunciar, ou eram pouco claros, quanto aos sentimentos envolvidos na situação. Ante tais dados, Vicentin (2010, p.34) advoga que inferimos a falta de oportunidade, na escola, de construir estratégias mais equilibradas de solução de conflitos e, conseqüentemente, relações de respeito mútuo. Tanto os comportamentos agressivos quanto os submissos evocam a necessidade do professor possibilitar ao aluno compreender os sentimentos que tais situações incitam, bem como oportunizar um espaço que fomenta o desenvolvimento de estruturas cognitivas e afetivas promotoras do agir assertivo.

Baseado em pesquisas com crianças e jovens americanos quando frente às situações conflituosas<sup>5</sup>, Deluty (1979) considera existir três tipos de estratégias de

---

<sup>5</sup> Em sua tese de doutorado são apresentadas tanto as características da pesquisa realizada com estas crianças nos Estados Unidos, assim como a CATS (The children's action tendency scale) desenvolvida pelo autor. Tal escala, bastante utilizada em estudos sobre violência no Brasil, foi

resolução de conflitos interpessoais e que se sobressaem quando lidamos com as frustrações, perda de controle, críticas e agressões – situações e variáveis que emergem quando em conflito interpessoal. São três tipos de tendências: a agressiva, a submissa e a assertiva.

A tendência agressiva, segundo Deluty (1979), na maioria das vezes, caracteriza-se por solucionar os conflitos apelando para formas de coerção violenta ou desrespeito com a opinião alheia. O agressivo almeja impor suas vontades mesmo que faça uso das agressões físicas e psíquicas para obter sucesso. Acredita que seus interesses e desejos são mais importantes e não mede as consequências de seu comportamento para saciá-los. Tal tendência é característica, ainda, do indivíduo que apresenta dificuldade de autocontrole, agindo, prioritariamente, segundo emoções.

Fariz, Mias e Moura (2005) nos alega a complexidade e multidimensionalidade do agir agressivo que abarca uma ampla gama de ações compreendidas por comportamento tanto verbais e físicos como não verbais e psicológicos. Apesar da sua complexidade, tais comportamentos são também os mais perigosos e mais estudados, por provocarem um movimento cíclico de violência na medida em que gera a agressão por parte do agredido, reverberando todo um ambiente violento.

Leme (2004) salienta ser desafiante compreender o comportamento agressivo. Além de episódico, ele está sujeito à influência de variáveis tanto biológicas quanto sociais. O que se identifica em comum nestes, ressalta Leme (2004, p. 368), “é a intenção de causar prejuízo ao outro, aliada à expectativa de que tal objetivo seja atingido”. As possíveis variáveis que desencadeiam o surgimento da agressividade compreendem tanto componentes biológicos como de personalidade, experiências anteriores e expectativas socioculturais. A educação familiar e a exposição à mídia violenta também influem no sentido de reforçar, ou não, a recorrência do agir agressivo. Por último está circunscrito ao processo, também, variáveis situacionais como grau de frustração, ataque, especificidades do conflito, aceitação ou não às normas e elementos ambientais estressantes como calor, ruído, umidade que influenciam no sentido de incitar ou acalmar o indivíduo.

---

validada para crianças e adolescentes americanos de descendência latina por Bringgs, Tovar e Corcoran (1996).

Quanto ao papel da educação na prevenção da tendência à agressão, Leme (2004) verifica que a exposição às diversas formas de violência e a carência de uma educação de valores tende a aumentar a probabilidade de que sejam mantidos ativos na memória *scripts* – esquema psíquicos organizados, abstraídos e retidos pelo sistema cognitivo, também violentos. Tais fatores fomentam uma maior ativação neuronal-sensitiva que influencia a avaliação das situações vivenciadas.

As emoções passam por um processo de avaliação cognitiva constante e bastante complexa. Tal avaliação baseia-se na positividade ou negatividade do evento, análise da agência causadora da emoção, intenção, adequação às normas sociais do evento, às conseqüências envolvidas, grau de controle e, finalmente, ao esforço empreendido no lidar com a situação. O significado e sentido dado a essas variáveis, portanto, modificam-se periodicamente na medida em que são incorporadas novas informações acerca destes dados, fazendo com que as próprias emoções envolvidas no conflito se modifiquem. Uma educação que rechaça e/ou busca limitar o grau de agressividade imprimido no conflito, neste sentido, possibilitará a diminuição dos *scripts* violentos, promovendo o desenvolvimento de outras alternativas ao comportamento do sujeito. São, portanto, os valores e normas estipuladas social e moralmente que significam positiva ou negativamente as emoções, e, portanto, fomentam, dentre outros fatores, tendências mais ou menos agressivas de comportamento.

A despeito de grande parte dos sujeitos agressivos serem caracterizados apenas após dez anos de idade, salienta Leme (2004, p. 365)), muitas pesquisas constatarem ser comum a diminuição, ou mesmo, a interrupção da agressão no decorrer da infância para a vida adulta. Tal fato, no entanto, é inversamente proporcional ao grau de gravidade das transcrições cometidas: é menos provável que sujeitos muito violentos deixem de ser agressivos do que aqueles que demonstram graus menores de agressividade. A educação de atitudes e valores tem papel preponderante neste processo.

Tanto os castigos físicos muito severos, postula Leme (2004, p. 370), quanto a “ausência de explicação de valores como honestidade e respeito à propriedade alheia por parte dos pais no processo de socialização, podem ser as principais causas das

atitudes violentas”. Pressuposto este corroborado por uma gama de estudos na área (LONGO, 2009; MALHEIRO, 2008; PUIG, 1996; VINHA, 2010), que, por sua vez, buscam também clarificar as discussões sobre a estipulação de quais valores seriam estes. No entanto, tal discussão não é o objetivo da pesquisa aqui proposta, o que implicaria em uma discussão mais ampla.

Loeber e Hay (1997) afirmam que os principais fatores que incitam a diminuição e/ou desistência da agressividade, sobretudo, na adolescência, são a construção de vínculos seguros com a família e responsáveis, com o trabalho e/ou com a comunidade. Tais vínculos têm papel preponderante na introjeção de valores e das normas que balizam os sentidos dado às emoções, ao seu controle e ao comportamento apresentado ante conflitos. A diminuição da tendência agressiva acontece em função da percepção das conseqüências dos seus atos e da probabilidade de obter sanções pelos mesmos. Esta percepção deriva das mudanças de significado imprimido às sanções externas, oriundas da disciplina dos pais e/ou outras autoridades para uma certa autoregulação interna do comportamento. Tal passagem, podemos assim resumir, da heteronomia para autonomia<sup>6</sup> é importante e necessária para a possível regulação emocional, sobretudo, da raiva e do ódio, promotoras de comportamentos agressivos e violentos. Leme (2004) complementa expondo que comportamentos violentos interferem diretamente no processo de aprendizagem, uma vez que aprender pressupõe o autocontrole de determinadas emoções.

Deluty (1979) observou, por outro lado, a existência em certos sujeitos de uma tendência a resolver os conflitos de forma submissa. Evidenciou que os submissos caracterizam-se pelo não enfrentamento de uma situação, utilizando-se da fuga e/ou negação dos seus sentimentos e crenças em detrimento dos alheios. De forma semelhante ao agressivo, o submisso não desenvolveu recursos psíquicos necessários ao controle emocional de maneira equilibrada, impedindo que exponha seus sentimentos assim que necessário para a resolução mútua e recíproca dos embates de ponto de vista.

---

<sup>6</sup> Utilizo-me das fases postulados por Jean Piaget quanto ao desenvolvimento moral infantil expostas em *O juízo moral na criança* (1974)

Observa-se que sujeitos com tendências a resolver desafetos de forma submissa, muitas vezes, isolam-se dos demais, já que o contato com o diferente provoca-lhes sentimentos, que uma vez não expostos, geram emoções desagradáveis. Segundo Del Prette e Del Prette (1997), o estilo submisso produz uma imagem negativa de si, sente-se desvalorizados e é característico de pessoas inseguras e indecisas nas suas escolhas, o que incita a constante submissão às opiniões alheias. Como são inibidos na expressão dos seus sentimentos, apresentam baixa capacidade de elaborá-los, analisá-los e encontrar uma nova visão para a situação vivenciada. Como determinados sentimentos ficam internalizados, pode-se surgir uma revolta externa tardia, quando adultos, característica de sujeitos que na infância apresentavam tendências mais submissas e quando mais velhos, tornaram-se agressivos. Não é difícil encontrar, nas escolas, casos de episódios de homicídios provocados por ex-alunos caracterizados pelos seus antigos professores como indefesos, submissos ou extremamente passivos.

Determinados comportamentos submissos valem-se de argumentos defensivos como, por exemplo, não percepção da ausência de dano a si próprio, não reconhecimento de ameaça à autoestima, ao seu corpo e identidade. Muitas vezes, por este motivo, são identificados como pessoas calmas, tranqüilas, bem adaptáveis e/ou desejáveis socialmente, sobretudo, nos estabelecimentos de ensino.

Sabemos que determinados professores e muitos atores escolares tendem a valorizar a obediência e a submissão às ordens superiores em detrimento da cooperação e demais habilidades sociais. Segundo Del Prette e Del Prette (2002), a ênfase na obediência à ordem leva as crianças, desde cedo, a concluir que quaisquer outras soluções aos conflitos são indesejáveis; pressuposto este que baliza práticas pedagógicas tradicionais há anos. Atividades cooperativas que exijam acordos bilaterais e não hierarquicamente marcados promovem, às crianças pequenas, a oportunidade de compreenderem que as normas e as regras são socialmente legitimadas, podendo, quando possível, ser modificadas. Desta forma, o respeito aos acordos é sustentado de forma autônoma, consciente da sua importância, concomitante a garantia de ser ter um espaço para contestá-los quando necessário, sem burlá-los.



Como terceira tendência de enfrentamento aos conflitos interpessoais, Deluty (1979) considera ser a assertividade, bastante estudada na década de setenta pela psicologia clínica e hoje considerada um dos componentes das denominadas “habilidades sociais”. O autor apresenta que nas tendências assertivas de comportamento há o enfrentamento da situação conflituosa, mas o sujeito que dela se utiliza não emprega qualquer tipo de coerção para resolvê-la. Assertivamente, disponibiliza-se do diálogo para acordar pontos de vista diferentes, e quase sempre se busca uma solução para o conflito que acolha interesses conjuntos. A assertividade salienta Deluty (1981, 47), “abrange comportamentos explícitos de defesa dos próprios direitos, mas levando em conta os direitos dos outros”.

O comportamento assertivo pressupõe a capacidade de ouvir e dialogar porque, complementa Vicentin (2009, p. 41), “o sujeito assertivo considera as ideias, sentimentos e argumentos de todos os envolvidos em um conflito e se expressa de forma a esclarecer suas ideias, sentimentos e argumentos, descritivamente”. Tal comportamento vai pressupor um nível mínimo de amadurecimento cognitivo e emocional, já que levar em conta o posicionamento alheio exige a capacidade de realizar operações de reciprocidade e síntese entre contrários, somente possível com o fim do egocentrismo característico de fases morais heterônomas.

Leme (2004) apresenta alguns fatores que favorecem o desenvolvimento da assertividade que vão desde a influência familiar (por modelo e/ou pelo que se impõe como aceitável) até os significantes culturais. Ressalta, também, que pesquisas de orientação intercultural têm corroborado a síntese de que as formas de socialização variam com o funcionamento psíquico valorizado por uma determinada cultura. Cita as pesquisas de Raeff (1977) cujos resultados afirmam que culturas, como a norte americana, valorizam um determinado funcionamento psicológico independente, direcionando sempre a criança à autonomia, ao sentimento de eficácia e a defesa dos seus desejos, direitos e sentimentos. Tal direcionamento, segundo o autor, favoreceria a assertividade.

Já as culturas latinas e árabes tenderiam, segundo Leme (2004), a socializar a criança para um funcionamento psíquico mais interdependente, valorizando, muitas vezes, a obediência às regras da boa convivência. Tais tendências promoveriam, em

primeiro lugar, reações submissas na resolução de conflitos. Tais sistemas de valores negociados culturalmente não devem, ressalva a autora, ser considerados deterministas, já que o indivíduo tem a capacidade de refletir sobre a cultura na qual é socializado, ao mesmo tempo em que esta não é o reflexo direto de indivíduos agrupados. Seria, portanto, a capacidade de refletir sobre os significantes negociados culturalmente, sobretudo àqueles que balizam o autocontrole emocional, um pré-requisito à formação de novos *scripts* assertivos?

Os significados são negociados constantemente no interior destas relações socioculturais, abrindo espaço para a emergência de individualidades capazes de imprimir um ciclo-movimento na própria cultura e, portanto, nos significantes dados aos valores estipulados. O ato de ressignificar o mundo, por sua vez, só é possível a partir do distanciamento com o estabelecido, da desconstrução, do pensamento. Se desejamos a diminuição e/ou desistência de comportamentos agressivos e submissos nas escolas, devemos promover novos *scripts* não violentos, a partir da desconstrução dos significantes dados às emoções e aos comportamentos introjetados? E, isso seria possível através do distanciamento e da desconstrução do estabelecido? A prática da assertividade pressupõe, portanto, o pensamento? Mas de que concepção de pensamento estamos falando?

### 3.3.

#### **Repensar a assertividade: em diálogo com Hannah Arendt**

Hannah Arendt se ocupa da análise das especificidades do *estatuto do pensamento* em grande parte da sua extensa obra. Em *A vida do Espírito* (2008b) versa sobre a natureza crítica e desconstrutora do ato de pensar frente às opiniões e convicções aceitas sem exame. Ulteriormente discorre sobre uma interrelação possível entre a incapacidade de submeter os fatos à inspeção do pensamento e a prática do mal, reflexão já previamente introduzida no ensaio *Pensamento e Considerações Morais* (1993) e densamente desenvolvida em *Eichmann em Jerusalém* (1989). Tais reflexões vão fundamentar, junto a demais passagens e obras,

suas concepções acerca de uma possível qualidade moral ao comportamento e os preâmbulos do juízo axiológico humano, pressupostos correlacionados, a meu ver, ao desenvolvimento da assertividade.

Ao buscarmos compreender as concepções arendtianas de pensamento e suas interrelações com a prática da assertividade na escola, muitas perguntas foram surgindo. No decorrer da escrita, estes questionamentos se tornaram balizas para o diálogo aqui proposto e os deixei expostos no decorrer deste tópico da tese. Acreditamos que as muitas perguntas que Arendt nos incita favorecem a construção de um referencial teórico que aporte professores desafiados justamente por estes e outros muitos questionamentos que o fenômeno da violência promove nos nossos dias.

### **3.3.1.**

#### ***O Estatuto do pensamento arendtiano***

Como resposta apresentada por todos os humanos à sua inserção no mundo, o ato de pensar, assim como o querer e o julgar, para Arendt (2008b), circunscrevem-se como atividades do espírito. Diferentes das atividades da ação, do trabalho e do labor, por meio das quais nos condicionamos existencialmente, os seres independem das atividades espirituais para garantirem-se vivos. O trabalho, por exemplo, é produzido quando o homem acrescenta ao ambiente um conjunto de artefatos produzidos manualmente, já o labor relaciona-se a condição biológica; provê, ao ser alimento e assegura sua reprodução. Por sua vez, a ação reflete a pluralidade da existência humana e insurge da sua inserção na sociedade, vida política e do contato com o outro.

Arendt (2008b) dedica a primeira parte da *A Vida do Espírito* para elucidar o que considera ser um estatuto próprio ao pensamento. Duas questões se destacam: (1) esforça-se a se distanciar de qualquer filosofia que despreze o mundo das aparências e (2) busca distinguir o pensar do conhecer, isto é, afirma que o primeiro não se limita à atividade cognitiva.

Introduzindo a primeira questão, Arendt recorre à teoria dos dois mundos. A concebe como uma das maiores falácias metafísicas cujas bases aportam-se, sobretudo, na crença de que a aparência é de grau inferior àquilo que estaria por detrás dela. A dicotomia entre Ser e Aparecer inexistente para a pensadora que considera que nada estamos fazendo quando distanciamos-nos deste mundo para pensar, além de buscar novas aparências. O nosso aparelho mental, elucida Arendt (2008b, p. 34), “continua ligado à aparência. A mente, não menos que os sentidos, na sua busca espera que alguma coisa lhe apareça”.

Arendt já havia introduzido na obra *A promessa da política* (2009) a ideia de que a atividade do pensamento não é anulada pelas atividades do humano que age no mundo prático. Esta ruptura, que atravessa toda a história da filosofia de Platão e Aristóteles, se deu mais no que tange as capacidades do filósofo de contemplar a verdade nas ideias; fim que Platão instituiu à filosofia e postulou abarcar todas as esferas da vida humana. Relembra-nos que é seu predecessor, Sócrates, quem assinalara que a tarefa do filósofo no interior da polis não reside na detenção da verdade alcançada pelo treinamento da contemplação das ideias, mas de divulgar a sua impossibilidade em todas as coisas. O papel do filósofo, afirma Arendt (2008b), “não é o de dizer verdades filosóficas, mas o de fazer os cidadãos mais vorazes”.

A prática do pensar, portanto, estaria envolta da responsabilidade com o mundo, apesar de prescindir de qualquer apelo mundano. Seria inclusive melhor afirmar que, para Arendt, as atividades do espírito pressupõem a suspensão do envolvimento com a vida prática; elas ocorrem em um certo estado de calma, de “quietude desapixonada”, como a autora pondera, parafraseando Hegel e buscando expor características à prática do pensar. Ressalta Jardim (2011, p. 123) “trata-se de atividades (não um estado) que podem ser iniciadas e que são interrompidas por algum apelo do mundo”. As exigências mundanas incitam o pensamento, porém, tais emergências não são condições e nem finalidades inerentes a sua ocorrência.

Ainda em diálogo com a teoria platônica, Arendt ressalva que o “parar para pensar” não é privilégio dos filósofos ou dos intelectuais, mas uma experiência cotidiana. A cada acontecimento somos impelidos a refletir novamente, já que os sentidos que imprimimos ao mundo não permitem respostas definitivas. O Eu que

pensa assume o lugar de quem olha para incessantes ocupações da existência humana e nunca encontra uma solução definitiva para os seus enigmas; está apto cotidianamente a novas respostas para novas perguntas.

A afirmação de que o pensamento sobrepuja o mero conhecimento baliza o segundo tópico de discussão apresentado por Arendt (2008b). Para a filósofa, pensar ultrapassa a assimilação dos saberes compartilhados socialmente e, primeiro, permite alcançar a compreensão. Utilizando-se dos conceitos de *Vernunft* e *Verstand*, Arendt sustenta a distinção entre ‘razão’ que pensa e o ‘intelecto’ que conhece, entretanto, discorda de Kant quando afirma que o pensar se ocupa unicamente daquilo que está além dos limites do conhecimento. Para a filósofa, a razão não se restringe às questões últimas, mas diz respeito à reflexão sobre o sentido das coisas e das experiências, quaisquer que sejam. A atividade arendtiana de pensar, ressalta Jardim (2011, p. 106), “permite dotar de significado os acontecimentos, e por esse motivo apresenta-se como uma resposta a ele. A compreensão ensina a lidar com o que irrevogavelmente passou e reconciliar-se com o que inevitavelmente existe”, independente do fato, coisa ou saber.

No ensaio *Compreensão e política: as dificuldades da compreensão* (2008a), Hannah Arendt salienta a imprescindibilidade da compreensão para a conciliação com os fatos vivenciados. Para a filósofa, o resultado do processo de pensar/compreender é a significação que damos aos atos que fazemos ou sofremos no decorrer da vida, sendo, como já exposto, um processo interminável e constante. A prática da compreensão seria, nesse sentido, oposta ao processo de doutrinação cuja operacionalização utiliza-se das palavras para edificar opiniões e/ou transcender o campo sólido dos fatos. A autora exemplifica a doutrinação com as práticas de violência no campo político, e principalmente, com a instauração dos regimes totalitários. Tais regimes e, sobretudo, o nazismo e o stalinismo, utilizaram-se da falta de compreensão promovida pela exploração da experiência da solidão instaurada pelos Estados totalitários do século XIX. Contra a doutrinação, Arendt defende a prática da compreensão.

A autora, não deixa, entretanto, de pensar as dificuldades que sua operacionalização implica, principalmente, se desejamos entender os atos tanto

impostos por poderes tirânicos ou em momentos não findados. “Não podemos adiar nossa luta contra o totalitarismo até tê-lo compreendido, porque não podemos esperar compreendê-lo definitivamente enquanto ele não foi definitivamente derrotado”, ressalta Arendt (2008, p.332). Visando a solucionar o paradoxo da não finitude do totalitarismo para compreendê-lo – lembrando que a autora escreve em 1954 -, postula-se a equiparação do movimento a outros semelhantes ocorridos no passado.

As pequenas conformidades com práticas imperialistas apenas evidenciam a originalidade do Estado totalitário cujas ações, segundo a pensadora, constituem uma ruptura com todas as nossas tradições, categorias de pensamento e critérios de julgamento. A violência imposta e praticada por tais forças mostrou-se tão peculiar que não nos resta parâmetros para compreendê-la, ou julgar suas consequências. E é ante tais idiosincrasias que Arendt nos coloca o problema intrínseco à compreensão: “Como podemos medir o comprimento se não temos um metro, como podemos contar as coisas se não temos a noção de número? (ARENDT, 2008, p.336).

A resignação com a “compreensão preliminar”, nesse sentido, mostra-se uma possível solução cuja prática se dá na busca do conhecimento socialmente compartilhado acerca do que se pensou previamente; no entanto não se limita a ele. “A compreensão precede e sucede o conhecimento”, advoga a filósofa (ARENDT, 2008a, p. 334). As compreensões preliminares – isto é, o *senso comum* – não apenas ditam a base e/ou ponto de partida para o agir transcendente dos cientistas, mas também são “o único capaz de guiá-lo com segurança por entre o labirinto de seu próprio resultado”(idem,ibidem).

É por meio deste movimento de retirada, a partir das compreensões preliminares, para o agir transcende do pensamento e seu retorno ao mesmo por meio do juízo, que permite e confere significado ao agir moral. E é esse cíclico movimento que pode, ainda, permitir certa compreensão da violência quando sabemos que sua dominação, por meio da força, fomenta a falta de significado.

Ante as introdutórias reflexões arendtianas, algumas questões emergem ao correlacioná-las à violência escolar: estará, a escola, assim como fazem os regimes totalitários, utilizando-se de práticas doutrinárias - sanções, coerções e imposições unilaterais - como meios de resolução dos conflitos? As diversas formas de violência

configuram-se como consequências dos limites do conhecimento e da prática da não compreensão na escola? Um espaço/tempo dedicado à “retirada do mundo das aparências” para a prática de significá-la, e, posteriormente, retornar por meio do juízo mostra-se relevante ao autocontrole emocional, necessário a resolução assertiva dos conflitos? Se, somente nos reconciliamos com o que vivenciamos por meio da compreensão, dar sentido às experiências incitadoras da agressividade e da submissão mostra-se um caminho para desenvolver a assertividade?

### **3.3.2.**

#### **A autoridade no mundo moderno: crise ou supressão?**

Os episódios violentos recorrentes ao longo da história, segundo Arendt (2001), decorrem das lacunas deixadas pela crise das autoridades que marcam o início do período moderno: a crise eclesiástica gerada, principalmente, pelo movimento reformista do século XVII; a descoberta de novos continentes que, por sua vez, ratificaram o movimento imperialista; a invenção do telescópio por Galileu. Todos estes desequilibraram as bases sobre as quais os parâmetros da tradição se sustentavam, deixando “a população destituída de um lugar no mundo” (Arendt, 2001). A exacerbação desta experiência solitária, fomentada pelos regimes totalitários, passaram a ditar as bases do processo de alienação popular.

Sem os pilares da tradição que sustentavam o seu pertencimento a um tempo e espaço específicos, a população passa a vivenciar uma “forma extrema de desamparo” (Jardim, 2011, p.37), uma profunda experiência de solidão que, de forma exacerbada, constituiu o alvo central da doutrinação ideológica instaurada pelos regimes ditatoriais. Assim, a violência promovida pelos Estados totalitários não decorrem da força da autoridade sobre a população, como previamente se pensou, mas justamente da crise da autoridade por estes vivenciados.

Aportada na perspectiva arendtiana, Souki (2001) busca compreender as confusões terminológicas que se construiu em torno do termo autoridade. Para a psicanalista, as constantes indistincões feitas entre os termos “autoridade” e

“autoritarismo” não são apenas fatores da sua crise no mundo moderno mas, sobretudo, sintomáticas de seu obscurecimento na arena política.

O termo autoridade é tratado como sinônimo de autoritarismo e violência, palavras-chave rechaçadas, sobretudo, no campo político pelos defensores do fim da tradição. Os entusiastas da modernidade, pondera Souki (2001, p. 126), “com seu acento sobre a racionalidade, pregam que a tradição é inútil e sem valor, baseados na suposição de que a modernidade será obtida quando a tradição for destruída e suplantada”. Segundo a psicanalista, o que não fica claro, para tais pensadores, são as distinções existentes entre a autoridade, tradição e o poder legítimo. Nem sempre o poder legítimo tem autoridade e, muito menos, deriva da tradição. O poder instituído pode tê-lo alcançado pela manipulação e/ou pela violência, algo incompatível com a autoridade em seu significado arendtiano.

Em um ensaio dedicado especificamente ao tema e intitulado *O que é a autoridade?* (1968), Arendt (2005) se aporta na etimologia romana do conceito para ressaltar a importância de se distinguir a autoridade da força e da persuasão. Salienta que a autoridade exige obediência, mas é oposta às violências impostas por um poder que não mais se estabelece legitimamente. Para Arendt, (2005, p. 129) é, na verdade, o oposto: a violência apenas elucida a impotência de um governo de garantir-se na esfera política como poder consensualmente legítimo.

A propósito da imprescindibilidade da autoridade para a ação política, Arendt (2005) explicita ser, esta, por outro lado, incompatível com a persuasão, diferente do que postulava práticas políticas platônicas e aristotélicas. A persuasão pressupõe igualdade que por sua vez é incompatível com relações de autoridade. A afirmação da autoridade só se daria através da palavra - quando não vazias e não ocultam intenções - e da ação quando não violentas ou destrutivas. O poder se difere da força porque a última é uma qualidade natural de um indivíduo isolado; enquanto o poder apenas passa a existir entre os homens enquanto agem coletivamente. O poder, justamente, desaparece no momento em que a autoridade se dispersa. A violência, portanto, pode chegar a destruir o poder; não pode, entretanto, substituí-lo, como assim almejaram os poderes tirânicos e ditatoriais.



Souki (2001) pondera que as indistincões feitas entre os termos não são apenas confusões terminológicas, desatenção semântica. Considerar autoridade e autoritarismo como sinônimos é sintomático de um período marcado por uma perda de sentido da política e uma crise dos poderes que a aportava. Os significantes compartilhados acerca dos poderes instituídos - sobretudo, dos totalitários e tirânicos que deixaram rastros rechaçados por uma nova geração - não mais dão conta das novidades deste século, colocando em xeque qualquer concepção prévia de autoridade.

O que a obra de Souki (2001) nos chama a atenção é que a autoridade não tem consistência ontológica. São as concepções historicamente compartilhadas acerca do que se considera ser a autoridade que sofreram modificações ao longo dos tempos. O termo “ganhou novas roupagens”, mas não desapareceu da vida política. Até porque, ressalta Souki (2001, p. 129) “não é possível conceber uma comunidade humana ou uma ordem política na qual a tradição e autoridade não estejam presentes”. Relembremos, recorrendo a pressupostos psicanalíticos que “a função simbólica da lei é estruturante do próprio aparelho mental humano e, por consequência, também da vida em comum” (Souki, 2001, p. 127).

As regras, as normas e a instituição superior por meio da qual a lei nos é introjetada não são incompatíveis com um suposto aparelho psíquico regido pelo “princípio do prazer”. Ao contrário, os limites impostos aos desejos e pulsões, consideradas inicialmente irreprimíveis por Freud, vão ao encontro da instância moral do SuperEu; o que permite tanto a formação de um aparelho psíquico saudável como a perpetuação da sociedade (Longo, 2009). As regras, as normas e a autoridade por meio da qual as instituem, não desaparecem nem da vida humana e nem, conseqüentemente, da vida política. Os significantes socialmente compartilhados acerca destas instâncias morais é que se modificaram, abrindo espaço para toxicomanias, ideologizações, para o fanatismo religioso e o consumismo exacerbado.

Valores, normas e princípios são as bases por meio das quais estas concepções de autoridades se afirmam. A crise da autoridade religiosa, o descrédito na racionalidade humana e as ameaças promovidas pelas bombas atômicas no século

XIX desestabilizaram os valores que até então embasavam a autoridade instaurada. Como já exposto por Arendt (2005) é deste vazio que se utilizou e se utilizam os regimes ditatoriais que promovem a doutrinação e que, por sua vez, corrobora Souki (2001, p.128), é “decorrente da perda da capacidade de pensar e julgar”.

Tais reflexões nos ajudam a indagar sobre a chamada “crise de autoridade docente”. Novas questões surgem ao redirecionarmos a discussão ao nosso campo de pesquisa. Erra a escola que considera autoridade como sinônimo de autoritarismo? A escola que desconsidera o diálogo torna-se doutrinária, tirânica, conseqüentemente, fomenta a crise da sua afirmação como autoridade? Por que a escola precisou e/ou precisa ainda afirmar-se pela força, coação? Sob quais parâmetros se aportaria hoje uma escola como autoridade, mas não autoritária? Pensamos que é sobre o grau de liberdade proporcionada ao aluno, o que está, neste momento, em discussão. Entre a mera persuasão e o autoritarismo, por onde caminha a autoridade docente? Que grau de liberdade/ responsabilidade é possível permitir/ensinar na escola?

Arendt se propõe a pensar o conceito de liberdade, no ensaio *O que é a liberdade?* (1968) afirmando seu pertencimento não ao campo da vontade individual, mas ao domínio da política. No decorrer da obra, fica claro seu esforço de desvinculá-la da noção de liberdade cristã e liberal ou do campo do livre arbítrio e da vontade intrapessoal. Considera ser difícil tal tarefa devido à inexistência do tema como objeto de reflexão na Antiguidade quando emergem as grandes questões filosóficas e metafísicas. Segundo a filósofa, não evidenciamos preocupação com a liberdade em toda a história da filosofia. “Quando a liberdade fez sua primeira aparição em nossa tradição filosófica o que deu origem a ela foi a experiência da conversão religiosa – primeiramente em Paulo e depois em Agostinho” (Arendt, 2005, p. 191).

A dificuldade de se conceituar a liberdade se complexifica quando o termo surge na esfera do pensamento filosófico de forma distorcida. É direcionada do seu campo original, o âmbito da política, para o domínio interno, da vontade, onde seria aberta à autoinspeção. A dificuldade reside na contradição existente entre a consciência humana dos seus princípios morais (os quais nos significam como seres livres e, portanto, responsáveis) e nossa experiência cotidiana de mundo externo (no qual nos orientamos pelo princípio da causalidade). Por ser considerada como

decorrente apenas de motivos internos e obscuros, portanto não visíveis ao mundo das aparências, a liberdade distancia-se de seu significado político.

A interioridade como região de absoluta liberdade vai ser descoberta na Antiguidade tardia por aqueles desprovidos de um lugar próprio no mundo, que Arendt (2005) ressalta ser necessário a qualquer condição humana mundana. A vida política e as promulgadas limitações sociais são consideradas desde então como opostas à “liberdade interior”, isto é, ao espaço íntimo no qual os humanos podem fugir às coerções externas e se sentirem livres. A questão posta pela pensadora é que “o homem nada saberia da sua liberdade interior se não tivesse antes experimentado a condição de estar livre como uma realidade mundana tangível”(Arendt, 2005, p. 194). O humano, portanto, apenas pode praticar sua liberdade no contato com o outro, nas relações interpessoais e num espaço público comum onde se encontram como humanos livres. Seriam as formas organizadas e as regras socialmente acordadas entre esses seres que, então, garantiriam seu livre agir.

A despeito do enorme peso da tradição e dos pressupostos modernos que buscaram ratificar a dicotomia, quando não incompatibilidade, entre os temas da liberdade e política, defende Arendt (2005, p. 192) “ a *raison d'être* da política é a liberdade” e essa liberdade só é vivida basicamente na ação. Somente a ação política garante ao humano o contato com o outro, o encontro entre eles e, portanto, a prática da ação livre. Mas o que seria essa ação livre no campo político?

Arendt (2005) advoga que a real ação livre é aquela que transcende aos motivos primeiros da ação. Embora exija a direção do intelecto e os ditames da vontade, ela brota do princípio. “A liberdade ou o seu contrário surgem no mundo sempre que tais princípios são atualizados”, postula Arendt (2005, p. 199). E mais questionamentos surgem: podemos pensar que o desenvolvimento da assertividade na escola se aportaria em princípios e durante os encontros/ conflitos já que apenas somos livres no contato com o outro? Podemos pensar que, não apenas dependemos de certa autonomia para agir de forma assertiva durante os conflitos, mas os próprios conflitos nos permitem desenvolver nossa liberdade e autonomia?

Após expor consistentes críticas à indistinção da liberdade e livre-arbítrio, postulada pela leitura cristã do termo, Arendt (2005) retorna mais uma vez à

Antiguidade para buscar a etimologia do termo agir e sua conexão com a liberdade. As duas palavras gregas que significam o agir e o verbo latino correspondente à liberdade são, consecutivamente, *árkhein* (começar, conduzir), *prattein* (levar a cabo alguma coisa) e *agere* (por alguma coisa em movimento). Nesse sentido, fica claro que as qualidades daquele que age, portanto, que é livre, associam-se à capacidade de começar algo novo. É a existência das possibilidades de um novo começo que pode também quebrar os automatismos inerentes aos processos vitais e aos quais os homens estão sujeitos. “Porque é um começo, o homem pode começar; ser humano e ser livre são uma única e mesma coisa” salienta Arendt (2005, p. 216).

A destrutividade dos automatismos dos processos históricos e artificiais, os quais petrificam sociedades e civilizações, são como nossos processos vitais que biologicamente dirigem nosso organismo à morte. Em ambos os casos o humano pode salvar-se e afirmar-se por meio da ação. O que normalmente permanece intacto nessas épocas de petrificação, ressalta Arendt (2005, p. 217) é a “faculdade da própria liberdade, a pura capacidade de começar que anima e inspira todas as atividades humanas e constitui todas as fontes ocultas de todas as coisas grandes e belas”, podendo ser conceituado, segundo ainda a autora, como um “milagre”.

Findamos nossa incursão pela leitura Arendtiana com mais um questionamento: de forma semelhante as violências totalitárias que surgem da emergência da experiência de solidão e não pertencimento gerada pela crise da autoridade no século passado, podemos entender a violência escolar por meio de vazio deixado por um possível rechaço à tradição, às ciências modernas, e, conseqüentemente, aos saberes disciplinares? Se ação e liberdade são etimologicamente semelhantes, podemos pensar que, a assertividade pressupõe o agir, e esse agir para ser livre deve guiar-se por princípios? Se como seres que agem podemos recomeçar, os constantes conflitos que ilustram esses contatos interpessoais são possibilidades constantes de novos começos? Uma escola que nega o conflito entre diferentes inviabiliza a possibilidade de recomeçarmos? Findamos, pensando: Sob quais valores e princípios, no entanto, nos balizamos ante os conflitos para permitir um agir livre, responsável e, portanto, menos violento? Acreditamos na positividade destas perguntas e que Arendt nos

ajuda a respondê-las, principalmente, quando reflete sobre o pensar e sua relação com o juízo moral humano.

### 3.3.3.

#### **Pensar e julgar como princípios axiológicos do comportamento**

A despeito de o ato de pensar prescindir de condições e finalidades para existir, segundo Arendt (1993), há uma intrínseca correlação entre o pensamento e o julgamento cujas consequências vão, justamente, configurar qualidades axiológicas ao juízo moral humano. Jardim (2011, p.125) expõe que “a prática de boas ou más ações não resulta da posse – ou da falta - de algum conhecimento ou da adesão a alguma doutrina filosófica. Ela também não deriva da desobediência aos códigos morais”. É o valor da atividade do pensamento que balizará as concepções morais e os pressupostos éticos sugeridos pela filósofa. “Será que nossa capacidade de julgar, de distinguir o certo do errado, o belo do feio depende de nossa capacidade de pensar?” (ARENDT, 1993, p.146). Eis a dúvida/hipótese que com ela queremos prosseguir.

A partir destas reflexões construímos indagações que continuarão balizando nosso almejado diálogo: O retorno da atividade do pensar pelo julgamento me permite a dar sentido aos direitos e sentimentos alheios quando em confronto com os meus e constitui-se como uma estratégia para desenvolver a assertividade?

A consciência moral articula-se internamente à atividade de pensar, segundo visão arendtiana. O ato moral não se caracteriza pela obediência aos códigos de conduta ou às regras ditadas de forma externa, mas dependerá exclusivamente da harmonia constitutiva do próprio exercício do pensar consigo mesmo; pressuposto sustentado também por alguns estudiosos do comportamento humano aqui já citados (Vinha, 2010; Leme, 2004). Tal inferência foi levantada pela filósofa no julgamento de Eichmann, em Jerusalém.

Adolf Eichmann era um oficial militar responsável pela deportação dos judeus para os campos de extermínio no leste da Europa, na Segunda Guerra. Eichmann foi

preso pela polícia israelense; posteriormente, julgado, condenado e executado em 1962. As análises primeiras de Arendt (1989) ao julgamento do oficial foram publicadas inicialmente em 1963 e, posteriormente, reunidas em forma de livro. Neste, Arendt (1989) apresenta uma análise da personalidade do oficial, revelando-o um funcionário exemplar, um ótimo pai de família, mas cuja compreensão de mundo mostrava-se puramente convencional. O traço primeiro de seu caráter não era a estupidez, como uma análise primeira poderia significar, mas a irreflexão.

Com bases nestas inferências e utilizando-se da expressão *banalidade do mal*, Arendt (1989) afirma que a capacidade de provocar crimes terríveis, como fez Eichmann residiria na sua total incapacidade de submeter os fatos à inspeção do pensamento. A violência praticada pelo oficial, o mal, era, no caso, banal e não radical como defendia a tradição filosófica desde Kant. A filósofa recusou de maneira firme qualquer explicação do nazismo que derivasse de uma suposta ontologia do mal no ser humano e/ou da sociedade alemã. Entender a personalidade daquele oficial nazista foi fundamental, para Arendt negar também qualquer patologia como explicação palpável do mal cometido. O que fica claro, na análise da filósofa, é a superficialidade dos argumentos utilizados cujas bases originam-se de uma total capacidade de dar significado ao seu comportamento.

A ausência de pensamento não diz respeito a alguma limitação cognitiva e

não tem a ver com estupidez (*Dummheit*) ou ignorância. Isso é válido também para outros nazistas, que, para cometer atrocidades, foram capazes de aplicar conhecimentos e tecnologias avançados, ou mesmo de produzir conhecimentos novos, mas foram incapazes de refletir sobre aquilo que estavam fazendo. Assim, mesmo que tenham feito uso de um *saber* e de um *saber fazer*, não *pensaram*, já que não pararam para se perguntar sobre o sentido de seus atos e não se indagaram o que tudo aquilo significava para eles, nem para as vítimas, nem para o mundo, lugar da convivência no plural. Nesse sentido, a autora constata que pode haver pessoas muito inteligentes que, contudo, não pensam. Conhecimentos e habilidades, ciência e tecnologia, podem, portanto, ser despojados da reflexão que procura compreender o sentido de atos e acontecimentos. (ALMEIDA, 2010, p. 859).

O caso de Eichmann revelou, para Arendt (1989), que as causas do mal eram banais bem como as vicissitudes da capacidade humana de julgar. A prática do mal não se explicaria segundo nenhuma fatalidade episódica mas sim como um possibilidade da liberdade humana, algo totalmente cotidiano. Utilizando os conceitos

de superficialidade e superfluidade, Arendt apresenta certas características à emergente sociedade de massas. Um grande número de pessoas, expõe Arendt (1989, p.510) “se tornam supérfluas se continuamos a pensar em nosso mundo em termos utilitários”. Ao mesmo tempo, cada vez mais os agentes das violências apresentam argumentos e formas de agir superficiais. Isto é, resume Assy (2001, p. 145), “quanto mais superficial alguém for, mais provável será que ele ceda ao mal. Uma indicação de tal superficialidade é o uso de clichês, e Eichmann era um exemplo perfeito”

Quanto à capacidade de julgar, Eichmann trouxe indícios acerca dos limites inerentes ao apenas compartilhamento de valores éticos para se garantir um agir moral. Tais formulações, Arendt introduziu, se direcionando a grandes figuras como o Papa Pio XII e ao Rabino Baeck que, a despeito da suposta formação moral, não compreenderam as intenções nazistas. O tema é aprofundado por Andrade (2010) segundo três principais argumentações: (1) a da peça da engrenagem; (2) da culpa coletiva e (3) segundo a existência da voz da consciência.

A despeito de compreender que Eichmann “não era motor de coisa alguma” (Arendt, 1999, p. 312), mas sim um burocrata formado e desumanizado por um governo totalitário que assim se garantia como poder instituído, segundo Andrade (2010, p. 117)

tal realidade não desresponsabilizava, em hipótese alguma, essa *pequena engrenagem* dos atos monstruosos que foram cometidos. Na medida em que a *pequena engrenagem* comete crimes, num tribunal sua ação deve ser julgada como uma ação supostamente criminosa até que se prove o contrário pois Eichmann, como qualquer outro burocrata, tinha, sim, responsabilidades, pois tinha a possibilidade de escolha, inerente à sua condição humana.

O tema da responsabilidade social - central e muito debatido por Arendt em outros momentos - passa à margem da *teoria da peça da engrenagem*. Para a pensadora, a responsabilidade da ação individual não pode ser transferida a um sistema quando sabemos que a liberdade caracteriza a condição humana e, por sua vez, funda toda e qualquer formação moral.

Quanto à argumentação da culpa coletiva, Arendt, postula ser, a culpabilidade, algo individual, portanto, passível de penalidades jurídicas; a responsabilidade, de forma diferente, pode ser coletiva. Logo, se todos têm culpa, ressalta Andrade (2010,

p. 173), ninguém efetivamente poderá ser culpado, e onde todos são culpados ninguém poderá ser julgado por isso. Quanto à teoria da voz da consciência, e ao se questionar se o réu tinha noção do que estava fazendo, Arendt (1999, p. 45) afirmava que ele “não tinha tempo, e muito menos vontade de se informar adequadamente, jamais conheceu o programa do Partido Nacional Socialista, nunca leu *Mein Kampf*”. A questão não reside na falta de conhecimentos sobre o sistema político no qual estava inserido mas se ouvia a voz que chamamos de consciência, “se ele podia acessar um conjunto de valores morais que lhe informasse sobre o horror do qual ele fazia parte” (Andrade, 2010, p. 118).

Seria, por fim, a liberdade de ação, culpabilidade pessoal e a consciência acerca das suas escolhas, resumidamente, os parâmetros que balizariam, segundo Arendt, um estatuto axiológico ao comportamento moral? Tais pressupostos nos levam a novas indagações: Como estes parâmetros se relacionariam com a prática de valores nas escolas? Escutar a voz da consciência é educável? Responsabilizar-se socialmente, ter consciência dos seus atos e ser livre para julgar o certo do errado pressupõem a educação da prática de dar sentido aos acontecimentos? Tais práticas relacionam-se ao desenvolvimento da assertividade? Podem contribuir, ainda, para uma resolução não violenta dos conflitos interpessoais?

### 3.3.4

#### **A escola, o pensar e a assertividade: o vazio do pensamento explica a violência escolar?**

Em uma sociedade onde as novas tecnologias são cada vez mais imprescindíveis e o repertório de competências e saberes renovam-se cotidianamente, há uma crescente preocupação, por parte da escola, em dar conta do tão almejado progresso científico. Dentro desta lógica do novo, os saberes construídos pelas gerações anteriores parecem obsoletos e pouco oferecem ao mundo de novidades “superrelevantes” que surgem numa velocidade inimaginável. Refletir sobre e/ou dar sentido a estas fartas informações parece tarefa inalcançável.



A não-compreensão legitima-se pela busca ilimitada de inéditos conhecimentos, ratificando a prescindibilidade da função docente ante a existência do Google, ou mesmo, do Facebook ou Twitter. Diante deste quadro, a educação parece visar algo ainda desconhecido e, seja qual for a sua tarefa, o professor parece ser insuficiente ante as novas demandas. Não é de se estranhar a emergência de uma crise da função docente.

Não está aqui em questão a importância destas novas tecnologias, habilidades e competências a serem ensinadas nas escolas, a fim de dar conta das novas exigências do trabalho, do labor e da ação - tarefas necessárias à nossa existência enquanto humanos, nos alegou Arendt (2008b). A questão que queremos levantar direciona-se à exclusividade destes conhecimentos como parâmetros da prática pedagógica contemporânea.

Como busquei construir a partir de diferentes aportes teóricos, a vida humana não se resume às exigências da necessidade ou da utilidade mas inscreve-se nas capacidades de estabelecer relações e pensar sobre elas. O mundo, desta forma, compreende-se também como um espaço constituído pela ação e responsabilidade; não apenas regido por padrões utilitários. A educação teria como tarefa, nesse sentido, familiarizar as novas gerações com instituições, ações, experiências compartilhadas e saberes formulados previamente, além de se responsabilizarem por elas.

Na contracorrente do que aqui expomos introdutoriamente, Arendt no ensaio *A crise na educação* (2005) postula ser, dever da prática educacional, em princípio, direcionar-se à tradição, voltar ao passado, porque é por meio desta que as crianças podem conhecer e se apropriar do legado que lhes será entregue, para, somente assim, pensar sobre ele. Diferente de constituir-se como propriamente um mundo isolado e autoorganizado (parâmetros da educação americana a quem Arendt se direciona no texto de 1968) a escola seria apenas, e muito, a instituição que faria a ponte entre a família e esse mundo. Tal processo se daria de forma gradativa, ensinado pelo bom professor que profundamente o conhece e apresenta-se como responsável por ele. Somente cientes do mundo no qual transitam, as crianças podem pensar o novo, o

hoje, e subvertê-lo, quando necessário. “A educação, essa responsabilidade pelo mundo, assume a forma de autoridade”, ressalta Arendt (2005, p. 239).

Seria então, a responsabilidade social e a exemplaridade, possíveis princípios ratificadores da autoridade docente hoje? As consequências geradas pelas sucessivas práticas coercitivas que balizaram e/ainda balizam práticas pedagógicas tradicionais e, sobretudo, as que vigoravam no período ditatorial brasileiro, parecem ter promovido certa rechaça ao próprio conceito de autoridade. No entanto, Souki (2001) baseada em Arendt (2005) deixou claro que nem o indivíduo saudável nem a Educação podem prescindir de certo grau de autoridade.

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição (ARENDT, 2005, p. 245/246).

A questão que se coloca hoje reside em compreender sob quais parâmetros tal autoridade se aporta, sobretudo, se buscarmos distingui-la da força ou mera persuasão. Junto à responsabilidade social, que capacidades um professor deve obter para ensinar esse legado aos novos alunos, sem ser autoritário? Que grau de liberdade a autonomia discente pressupõe? Arendt nos ajuda expondo que a temática da liberdade apenas pode ser introduzida no campo político, já que somente podemos nos sentir livres no contato com o outro; quando em relações interpessoais. Tais relações, assim como a resolução dos conflitos que nestas surgem, pressupõem regras e princípios compartilhados consensualmente. No entanto, ficou claro, que a mera introjeção destas regras não avaliza um agir moral.

O caso Eichmann nos demonstra que a prática de boas ou más ações não se garante, necessariamente, pelo ensino de determinados valores, mas é potencialmente possível quando se é capaz de submeter os fatos à inspeção do pensamento. Há alguma relação entre a prática do pensar e o julgamento moral? Arendt (1989) se questionou e nós aqui a transpomos ao tema de pesquisa: a tendência a resolver os conflitos interpessoais de forma passiva ou agressiva pode ser explicada pela incapacidade e/ou falta de oportunidade na escola de submeter os fatos ao pensamento? A assertividade tem alguma relação com a compreensão?

Segundo Arendt (2008b) “Nunca um homem está mais ativo do que quando nada faz, nunca está menos só do que a sós consigo mesmo”; sendo essa solidão e o desligamento do mundo das aparências um pré-requisito a sua concretização. Tal prática sobrepuja o mero conhecimento, a reprodução ou memorização dos saberes disciplinares, algo que exige uma educação integral, a despeito da mera cognição.

Para além do assimilar, o pensar, essa saída do mundo seria, segundo Andrade (2010, p. 121), “a capacidade de romper com o cotidiano, uma descontinuidade própria da vida humana, uma parada, uma re-flexão, o ato de voltar-se sobre os acontecimentos a fim de dar significado a eles”. E é deste significar que podemos nos conciliar com o que irrevogavelmente vivenciamos, e ainda, compreender as causas que nos levaram a agir de forma violenta/ agressiva ou passivamente, segundo Leme (2004), “dois lados de uma mesma moeda”.

Podem as vítimas de violência, expectadores ativos de cenas agressivas, filhos de pais autoritários se reconciliarem com as indesejadas experiências por meio da prática da compreensão? Enfrentamos a agressividade ou a passividade desenvolvendo o autocontrole emocional e, somente isso, é possível por meio da retirada deste mundo para pensar? Segundo Arendt (2008b), não há garantias mas somente através da capacidade de dar sentido ao que irrevogavelmente passamos é possível aniquilar os automatismos da vida humana. Somente a possibilidade de expor ao vento do pensamento as concepções acerca da identidade alheia, preconceitos e intolerâncias que muitas vezes balizam as resoluções dos conflitos interpessoais podemos desenvolver um agir assertivo. Somente o pensar nos permite fazer novas perguntas, prática que norteou a escrita deste capítulo. Acreditamos, por fim, que somente as possibilidades de desconstruções promovidas pela ação do pensamento podem promover novas respostas e novos recomeços, algo que a filósofa conceitua como milagre. Milagre, finda Arendt (2005, p. 220) realizado apenas pelos humanos que, “por terem recebidos o dúplice dom da liberdade e da ação, podem estabelecer uma realidade que lhes parece de direito”.

## 4.

### **Formação de professores e violência em meio escolar: a chegada no campo e seus currículos**

De acordo com os objetivos propostos para esta investigação, relataremos as etapas metodológicas utilizadas na pesquisa de campo e apontaremos dados que se mostraram relevantes à compreensão do tema em debate. Ressaltaremos as informações obtidas por meio da análise dos seus currículos e ementas dos cursos de sociologia e filosofia, juntos às entrevistas de três licenciandos de cada curso e instituição pesquisada. Desta forma, e em seguida, procuraremos identificar como estes graduandos/ futuros professores têm sido formados e, sobretudo, preparados para enfrentar as questões relacionadas à temática da violência escolar.

#### 4.1

#### **O caminhar no campo, ou melhor, entre campos.**

Como previamente exposto, de acordo com os pressupostos metodológicos, mostrou-se evidente o caráter qualitativo da investigação aqui proposta. Buscar compreender o campo pesquisado em profundidade, em alguns de seus detalhes, assim como as intenções, ensejos e vicissitudes daqueles que ali transitam, mostrou-se imprescindível à almejada pesquisa. Mergulhar na complexidade da formação docente e, especificamente, naquela efetivada hoje pelos cursos de licenciatura pressupôs, impreterivelmente, levarmos em conta as bases do estatuto epistemológico das pesquisas qualitativas.

Nosso campo, no entanto, tornou-se plural: campos. Escolhemos três universidades. Caminhamos por três “campos universitários” para apreender convergências e divergências da formação docente. Como já anteriormente estipulado, a PUC-Rio, a UFRJ e a UERJ foram as escolhidas segundo os critérios da variação de gestão, localização geográfica e diversidade de acesso. Acreditamos que

estes critérios garantiriam uma variedade, tanto quanto possível, do público/objeto a ser analisado.

As licenciaturas de filosofia e sociologia foram as recortadas para análise, segundo o critério de “afinidade temática” e por formarem professores do Ensino Médio. As especificidades da problemática da violência tem sido cerne de debate, e debatidas, segundo pressupostos filosóficos e sociológicos, na sua maioria, o que nos fez nos direcionar aos professores destas disciplinas.

Acreditamos haver uma maior probabilidade de que tal questão conste tanto como conteúdo nos seus currículos, e/ou como objeto de estudo por parte de seus professores. cremos que, se, caso contrário, pouco ou nada têm sido trabalhado nestes cursos sobre tal temática a eles específica, muito menos se pode esperar dos demais cursos. Se em sociologia o tema da violência na escola não é abordado, há uma probabilidade menor de que isso aconteça nos cursos, por exemplo, de matemática, química e/ou biologia. Desta forma, acreditamos ser mais fidedigna uma possível generalização, mesma que limitada, das especificidades da formação docente hoje.

Usamos como segundo critério de escolha para os cursos de filosofia e sociologia, a característica de formarem professores que lecionarão no Ensino Médio. Se, objetivamos analisar as possibilidades práticas e potencialidades do exercício do pensamento em alunos ante os conflitos interpessoais, direcionamo-nos aos jovens inseridos no período hipotético dedutivo, postulado por Piaget (1976). Neste momento do desenvolvimento os jovens apresentam o pensamento abstrato e são capazes de criar hipóteses para tentar explicar e resolver problemas, algo que almejamos compreender com a pesquisa empírica.

Delimitado o campo, organizamos a pesquisa em cinco etapas, a saber: (1) análise das disciplinas obrigatórias e eletivas do curso específico, e das obrigatórias e eletivas da área pedagógicas relacionados à temática da violência escolar nos currículos; (2) análise das ementas das disciplinas obrigatórias que se atrelam à problemática da violência; (3) entrevistas semi-estruturadas com três licenciandos de cada curso e de cada instituição para obter informações ocultas ao currículos; (4) análise das inferências obtidas; e (5) retorno à análise curricular das disciplinas

apontadas pelas entrevistas como propulsoras de debates acerca da violência em meio escolar no cotidiano de cada curso de graduação.

Relembramos que, para a análise tanto dos currículos como das entrevistas utilizamos a proposta da análise de conteúdo apresentada por Laurence Bardin e o *software* Atlas Ti. Como previamente exposto, Bardin (1996) nos ajudou na constituição de categorias que codificam inferências obtidas durante e por meio das transcrições das entrevistas realizadas. O método proposto de criar inferências nos serviu como meio de agrupar significantes comuns a determinadas falas expostas pelos graduandos. Bardin (1996), desta forma, nos fundamentou com pressupostos para a compreensão analítica das características comuns e/ou divergentes dos licenciados e cursos de filosofia e sociologia investigados.

O *software* Atlas TI se caracteriza por um conjunto integrado de ferramentas tecnológicas que capacita os pesquisadores a analisarem textos escritos, áudio, vídeo, dados e gráficos, de múltiplas maneiras. Por meio desta ferramenta foi possível quantificar o número de citações referentes às palavras-chave requeridas entre as diferentes falas de um entrevistado, ou entre duas ou mais entrevistas. Cruzamos ainda diferentes conceitos para compreender a relação traçada pelos licenciandos acerca de temas diversos, e ainda, quantificamos, de forma sistemática, as possíveis relações de inferências geradas nas dezenove entrevistas realizadas.

Como se trata de uma ferramenta tecnológica não se tornou prescindível a análise por parte do pesquisador das possíveis inferências oriundas das falas dos entrevistados. Para que códigos fossem criados, assim como famílias de códigos e signos no atlas Ti, as categorias propostas por Bardin tornaram-se essenciais durante toda a fase da pesquisa de campo.

## 4.2

### **Caminhando entre currículos, documentos e ementas.**

Neste tópico nos deteremos a expor o caminho percorrido no decorrer das primeiras e terceiras fases da pesquisa empírica. Em primeiro lugar, explicitaremos como chegamos até os documentos necessários para analisar os currículos dos cursos

de filosofia e ciências sociais das três IES pesquisadas. Em uma segunda fase, apresentaremos na íntegra a análise dos fluxogramas, ementas e demais documentos que recortamos como relevantes para apreender quais são as propostas teóricas, curriculares, direcionadas a estes futuros professores/ licenciandos, nestas três IES.

### 4.3

#### **Que direção tomamos para chegar aos documentos?**

Como previamente planejado, a primeira fase da pesquisa se direcionou à análise curricular dos cursos de filosofia e sociologia das três universidades escolhidas. Na PUC, a secretária do Departamento de Filosofia me forneceu a grade do curso, e no site obtive as ementas determinadas. A secretaria de Ciências Sociais me forneceu uma cópia de todas as ementas das disciplinas existentes na grade curricular dos alunos de licenciatura.

Na UFRJ, a secretaria de licenciatura não tinha, impressos, os fluxogramas dos cursos. Alegara que estavam no site. Para ter acesso as ementas das disciplinas, no entanto, eu deveria ter uma senha num portal, no qual somente alunos matriculados poderia obter. Foi por meio de uma aluna da pedagogia que consegui obter tanto os fluxogramas como as ementas das disciplinas oferecidas para as licenciaturas destas graduações.

Na UERJ, obtive acesso as ementas de duas maneiras. A secretaria de licenciatura me forneceu um caderno com todas as disciplinas obrigatórias e eletivas - e suas ementas - oferecidas pela Faculdade de Educação. As secretarias de Filosofia e de Ciências Sociais, especificamente, alegaram não poder fornecer o material para empréstimo (e cópia), mas eu as conseguiria no site [www.ementario.uerj.br/curso.filosofia-licenciatura.html](http://www.ementario.uerj.br/curso.filosofia-licenciatura.html). Os fluxogramas dos dois cursos, portanto, obtive no site da UERJ e as das disciplinas pedagógicas, na própria secretaria.

#### 4.4

#### **Análise curricular: o que se propõe como conteúdos aos cursos de formação de professores?**

De posse do fluxograma dos cursos de filosofia e ciências sociais da PUC, UERJ e UFRJ, objetivamos analisar a existência de alguma disciplina direcionada exclusivamente à temática da violência em meios escolares. Para tal, recorreremos apenas aos títulos descritos nos fluxogramas. Num segundo momento, recorreremos às ementas que achamos potencialmente fomentadoras de debates sobre a questão.

Iniciamos as análises pela PUC-Rio. Segue abaixo as disciplinas ofertadas pelo seu departamento de Educação aos alunos matriculados nos diversos cursos com habilitação em licenciatura:

1. Educação e sociedade
2. História e política da Educação Básica
3. Processo de construção do conhecimento na escola

Como evidente, não encontramos nenhuma disciplina que se relacionasse diretamente com a questão da violência escolar. Hipotetizamos, previamente, que a disciplina "Processo de construção do conhecimento na escola" pudesse abordar algo relacionado à questão do desenvolvimento moral da criança e/ou do adolescente; e a "Educação e sociedade" propusesse algum debate que atravessasse a problemática da violência em meios escolares. Como segunda etapa da análise, portanto, recorreremos às ementas das disciplinas. Estas se constituem a partir dos seguintes tópicos:

#### **EDU 1445 – Educação e sociedade**

##### **Ementa:**

1. A educação como processo de socialização e transmissão cultural
2. A escolarização desigual, suas explicações e implicações
3. A democratização da escola: possibilidades e limites
4. A relação escola/cultura(as): desigualdades e diferença – universalismo e



relativismo:multiculturalismo e interculturalismo
5. A escola como instituição social: currículo, saber docente e cultura escolar
<b>6. Questões atuais: violências e questões urbanas; mídia e sociedade de massas; escola e comunidade</b>
7. Perspectivas da escola no Terceiro Milênio

## **EDU 1447 – O processo de construção do conhecimento na Escola**

### **Ementa:**

1. A constituição do sujeito e a construção da imagem do conhecimento: subjetividade, diversidade, singularidade.
2. O desenvolvimento humano: perspectivas e debates.
<b>3. A intersubjetividade e as questões de comunicação.</b>
4. As diferentes formas de aprender.
5. As expressões de cada faixa etária e suas influências culturais.
6. Recursos do sujeito e recursos do meio na construção do conhecimento
7. A escola enquanto organização: aprendizagem social

Segundo a análise de sua ementa, concebemos que a disciplina “Educação e sociedade” tem como uma de suas propostas abordar a violência que perpassa o cotidiano das escolas. A ementa entende esta como uma questão atual a ser tratada pelos professores.

Já a ementa da disciplina “Processo de construção do conhecimento na escola”, corrobora nossa hipótese de que uma disciplina desta forma intitulada abre espaço para que formas de conceber e lidar com os conflitos interpessoais possam ser abordadas por seus professores. O tópico “intersubjetividade e as questões de comunicação” contemplaria tal discussão, a meu ver.

O tópico “a constituição do sujeito” e as questões que norteiam a formação da subjetividade podem promover reflexões acerca também do desenvolvimento da moralidade e da autonomia na criança e no jovem. Neste ultima disciplina, ainda, encontramos um tópico direcionado exclusivamente ao debate acerca do “desenvolvimento humano” cujas especificidades, a nosso ver, abrem espaço para que o desenvolvimento moral seja contemplado ao lado do desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Segue agora as disciplinas ofertadas aos licenciandos pela Faculdade de Educação da UFRJ:

1. Educação Brasileira
2. Didática I (geral)
3. Educação com Libras
4. Fundamentos Sociológicos da Educação
5. Psicologia da Educação
6. Profissão Docente
7. Filosofia da Educação do Mundo Ocidental
8. Prática de Ensino I
9. Prática de Ensino II
10. Prática de Ensino III (Ofertada por cada departamento )
11. Didática II (Ofertada por cada departamento)

Os fluxogramas específicos dos cursos de filosofia e sociologia encontram-se em anexo, no final da tese. Não encontramos nenhuma disciplina que se direcionasse, especificamente, no fluxograma destas universidades.

A análise primeira, dos fluxogramas e, posterior, das disciplinas ofertadas pela Faculdade de educação, ratificou a inexistência de alguma disciplina diretamente relacionada à problemática da violência escolar. Nada foi observado, concomitante, relacionado à temática da autonomia /desenvolvimento moral cujos debates pudessem estar relacionados ao tema da violência.

Hipotetizamos, num segundo momento, que a disciplina “Psicologia da educação” pudesse abordar questões relacionadas ao desenvolvimento moral e/ou dos conflitos interpessoais entre jovens e crianças. Assim, também, acreditamos que a disciplina “Fundamentos sociológicos da educação” pudesse abordar a temática específica da violência que atravessa o cotidiano escolar, já que se trata de uma disciplina ofertada às licenciaturas.

**Ementa:**

A psicologia da educação e as relações entre desenvolvimento afetivo, cognitivo, lingüístico e moral em situações de interação sócio-cultural. Inteligência e escolarização meritocrática: da tradição psicométrica às concepções contemporâneas da inteligência. Humanismo, behaviorismo, psicanálise, construtivismo e sócio-interacionismo. O processo psicológico de construção e aquisição do conhecimento diante dos sistemas de informação e comunicação.

A despeito da ementa pouco nos dizer acerca dos conteúdos que podem e/ou não ser abordados no decorrer de todo um semestre de aulas - característica que podemos estender a todas as universidades - observamos que a disciplina se propõe a discutir questões relacionadas ao desenvolvimento afetivo, lingüístico e moral em situações de interação sócio-cultural. Fica clara uma preocupação em fundamentar psicologicamente, sobretudo, afetivo e moralmente, as interações sociais, nas quais emergem os conflitos interpessoais. Tal ementa abre espaço para que o debate da violência seja bem argumentado, fundamentado e analisado por parte do professores ante seus alunos.

**FCB615 – Fundamentos sociológicos da Educação****Ementa:**

Objetos de estudo da sociologia da educação. Processos de socialização e educação. Sociologia da escola. Análise sociológica da relação pedagógica. Educação e sociedade no Brasil.

Pouco, podemos inferir, sobre o que se aborda durante mais ou menos 40 horas/aula de vigência desta disciplina. No entanto, fica clara a preocupação de que sejam abordados e discutidos, os processos de socialização e, possivelmente, os conflitos que, justamente, emergem destas constantes interações. A disciplina poderia abrir espaço para que a violência escolar seja analisada e fundamentada sócio-culturalmente, promovendo bases teóricas aos futuros professores para o enfrentamento do problema. No entanto, ficou claro, que em nenhum momento a violência é nomeada e estipulada como tópico de discussão.

Analisamos a ementa da disciplina “Profissão docente” que, num terceiro momento achamos incitadoras de tais temáticas. Encontramos a seguinte organização:

**EDW001 – Profissão Docente****Ementa:**

A formação do professor e o exercício profissional: histórico e perspectivas. O trabalho na Escola e os desafios da educação contemporânea. O saber docente e as particularidades do trabalho do professor. Políticas atuais e profissionalização docente. A questão da autonomia e da identidade profissional. Papel social e função ética e política do professor. Organizações profissionais dos professores.

Ao se propor discutir o papel social e a função ética do profissional de educação, a disciplina demonstra a intenção de que questões relacionadas à autonomia moral possam ser discutidas. Abre-se uma brecha para que a violência seja abordada a partir de um viés prático quanto ao papel do professor ante as situações que incitem o questionamento acerca das identidades docentes e discentes que fomentamos ou não, no decorrer do curso. Tais discussões, a meu ver, vão ser atravessadas pela reflexão acerca da formação de alunos/cidadão assertivos e éticos.

Analizando ainda o currículo de Ciências sociais da UFRJ, especificamente, encontramos uma disciplina intitulada Sociologia dos Direitos Humanos, e ressaltamos que sua ementa se direciona, em parte, à temática da violência. Segue abaixo:

**FCB707 – Sociologia dos Direitos Humanos****Ementa:**

Os problemas presentes na sociedade brasileira contemporânea, associados à ascensão, fortalecimento e ação de novos movimentos sociais, cujo eixo é a demanda por reconhecimento social e a aquisição de direitos humanos e de cidadania. A diversidade sociocultural, política e ética do Brasil atual. A luta e as dinâmicas de resistência, de inclusão social, de conquistas de dignidade humana, prestígio social e respeito.

Apesar de estar presente num currículo de licenciatura, infelizmente, tal disciplina não atrela a temática da diversidade sociocultural e ética para questões que balizam diretamente o cotidiano das escolas. Da mesma forma acontece com a abordagem de “problemas presentes na sociedade brasileira, sobretudo, quando

concerne às ações de fortalecimento de movimentos almejando, dentre outras questões, a aquisição dos direitos humanos.

As disciplinas obrigatórias ofertadas pelo Instituto de Educação da UERJ seguem-se:

1. Didática
2. Filosofia da Educação
3. Políticas Públicas em Educação
4. Psicologia da Educação
5. Sociologia da Educação
6. Estágio supervisionado 0, I, II, III

O currículo oferecido pelo Instituto de Educação da UERJ, aos cursos de Licenciatura, não apresentou nenhuma disciplina obrigatória direcionada às temáticas em questão. No entanto, o Instituto oferece três disciplinas eletivas relacionadas prioritariamente à problemática da violência, sendo que uma delas está diretamente ligada ao tema e se intitula "Práticas pedagógicas minimizadoras da indisciplina e da violência escolar". A sua ementa mostrou-se muito bem estruturada. Desde os primeiros tópicos, ratificou-se como intenção atrelar o debate da violência à questão da moralidade humana.

Quanto à ementa, descreveu-se como foco:

### **Práticas Pedagógicas Minimizadoras da Indisciplina e da Violência Escolar/ Licenciatura**

#### **Ementa:**

1. O desenvolvimento moral da criança e do adolescente.
2. Práticas disciplinares mais comuns na escola.
3. Violência na sociedade e no cotidiano escolar.
4. O papel do professor no estabelecimento das normas disciplinares.
5. Realização de atividades em três níveis: observação; planejamento, e realização de práticas construtivistas de aprendizagem.

**Objetivos:**

1. Formular os conceitos mais importantes do desenvolvimento moral da criança e do adolescente;
2. Analisar criticamente os aspectos da violência na sociedade e os seus reflexos no cotidiano escolar.
3. Discutir práticas disciplinares utilizadas na escola.
4. Questionar e buscar alternativas para a atuação do professor na manutenção da disciplina escolar.
5. Desenvolver, nos alunos, competências necessárias ao melhor desempenho nos Estágios Supervisionados e na prática posterior, em sala de aula.
6. Aumentar a motivação dos alunos, em relação ao exercício da docência.
7. Realizar atividades em três níveis: observação, planejamentos e realização de práticas construtivistas de aprendizagens.

Achamos a proposta bem coerente com o tema norteador da disciplina e amplo quanto à profundidade das questões propostas. Ficou claro, o proposto diálogo que a disciplina almeja promover entre as questões que abarcam o tema da violência / indisciplina na escola, com aspectos inerentes ao desenvolvimento da moralidade na criança e no jovem. Há, nitidamente, uma preocupação de que a disciplina não seja apenas teórica mas contribua efetivamente, como a prática e na prática destes futuros professores ante situações violentas.

A bibliografia, ainda, na qual constava obras de Simone Assis, Zigmund Bauman, Candau, Nascimento e Lucinda (2001), Aurea Guimaraes (1996), Lino Macedo, Josep Puig, Marilia Sposito, Telma Vinha entre outros, corrobora a intenção de se promover um debate com a proposta de se discutir a violência escolar em convergência com temas relacionados ao desenvolvimento moral.

As duas outras disciplinas ofertadas pela Faculdade de Educação intitulam-se "Processos de desenvolvimento e aprendizagem do adolescente", e "Psicologia e disciplina escolar".

No que concerne à primeira, são expostos, como objetivos:

**Processos de Desenvolvimento e Aprendizagem do Adolescente****Objetivos:**

1. Conceituar a adolescência e discutir os principais aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem nessa etapa de vida;
2. Construir conceitos relativos à adolescência , segundo alguns teóricos e;

3. Analisar a atuação do professor na relação entre adolescente e a escola.
---

Apesar de amplos serem os objetivos - o que abre espaço para a multiplicidade de concepções acerca do que conceitua e classifica como adolescência - a análise da ementa nos ajudou a compreender o viés dado a prática da disciplina. Na unidade 2, almeja-se abordar a questão da adolescência e os seus grupos sociais. Como tópicos do conteúdo, objetiva-se discutir: (1) adolescência e a moralidade; (2) questões de autonomia moral e da construção de regras; (3) a normalidade e a adolescência; (4) questões da atualidade - drogas e a violência; e (5) adolescentes e escola – uma difícil relação.

Freud, Erikson, Leulin, Piaget e Aberastury são os teóricos que aportam as discussões, ratificando o viés psicológico e, sobretudo, psicanalítico para compreender como se originam, e/ou influenciam o desenvolvimento das questões da moralidade e da violência na fase da adolescência. A disciplina, a nosso ver, mostra-se potencializadora de consistentes reflexões acerca de conflitos interpessoais entre adolescentes e suas conseqüências/ especificidades possivelmente promovidas no cotidiano das escolas.

A terceira disciplina analisada intitula-se "Psicologia e disciplina escolar", e seu programa explicita como objetivos:

### **Psicologia e Disciplina Escolar**

#### **Objetivos:**

1. Formular os conceitos mais importantes do desenvolvimento moral da criança e do adolescente;
2. Analisar criticamente os aspectos da violência na sociedade e os seus reflexos no cotidiano escolar;
3. Discutir as práticas disciplinares utilizadas na escola;
4. Questionar e buscar alternativas para a atuação do pedagogo na manutenção da disciplina

Os autores que constavam na bibliografia eram os mesmos da disciplina "Propostas pedagógicas minimizadores da indisciplina e da violência escolar". Ressaltou-se como aporte teórico a obra de 1999 de Maria Jose Aguado, Bauman

(1998), Candau et al (2001), Macedo (1996), Josep Puig ( 1998) e Telma Vinha ( 2000).

Inerente à ementa propõe-se como unidades de conteúdo:

1. O desenvolvimento moral da criança e do adolescente: Piaget e Kohlberg;
2. A disciplina escolar na visão da psicanálise e da psicologia social;
3. Práticas disciplinares mais comuns na escola;
4. Violência na escola e no cotidiano;
5. O professor no estabelecimento das normas escolares.

Tais unidades de conteúdo, a meu ver, ratificaram e fundamentaram de forma consistente o objetivo primeiro de se discutir questões que norteiam a temática da disciplina escolar. Há, novamente, uma clara intenção de ser promover tal debate alicerçado por autores que discutem e fundamentam o desenvolvimento da consciência da regras e do juízo moral na criança e adolescente.

Por fim, evidenciou-se, por meio da análise dos seis currículos dos cursos de Licenciatura, que eles diferem consideravelmente no tocante às possibilidades de abordagem da temática da violência na escola. Na PUC, encontramos um limitado número de disciplinas obrigatórias que pudessem abordar a questão. No entanto, os professores responsáveis por “Processo de construção do conhecimento na escola” e “Educação e sociedade”, se balizados pelos tópicos constituintes da ementa, podem abordar em suas aulas tanto o tema da resolução de conflitos interpessoais presentes no cotidiano das escolas quanto as suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem. Concomitante, as disciplinas permitem que o desenvolvimento infantil e do adolescente seja debatido cujas especificidades podem fomentar a exposição das diferentes personalidades que sobressaem quando em situações de violência escolar. A temática da formação de sujeitos autônomos pode, transversalmente, nortear tais debates, no decorrer dos cursos de formação de professores.



Na Faculdade de Educação da UFRJ encontramos uma gama maior de disciplinas obrigatórias ofertadas às licenciaturas. A despeito de nenhuma intitular-se “Violência Escolar”, ou algo próximo, ao analisarmos as ementas das disciplinas “Psicologia da educação”, “Fundamentos sociológicos da educação” e “Profissão Docente”, observamos que as três abrem espaço para que alguns debates tanto sobre a temática do desenvolvimento da autonomia moral, quanto das especificidades dos conflitos interpessoais que, em certo sentido, constituem situações de violência escolar, aconteçam. O aluno que presencia tanto uma disciplina que aborde um viés mais sociológico da constituição dos fenômenos violentos, quanto uma outra que se foque nas especificidades da formação psíquica dos sujeitos que se inserem em atos violentos, poderia bem construir mecanismos para lidar com tais situações de forma bem fundamentada, durante os seus cursos de formação docente.

Na UERJ, as disciplinas obrigatórias não disponibilizam tópicos de suas ementas para a abordagem do tema, no decorrer de seus cursos. No entanto, a Universidade demonstra uma preocupação com a temática da violência escolar ao disponibilizar três disciplinas eletivas que se direcionam à questão. Uma delas é direta quanto ao debate e intitula-se “Prática minimizadoras da indisciplina e da violência escolar”.

A ementa desta disciplina é consistente e coerente com a proposta do curso, que traça um diálogo entre tal temática e as questões inerentes ao desenvolvimento da moralidade infantil. Poucas são as eletivas ofertadas por semestre, o que nos traz indícios que muitos alunos matriculados nos diversos cursos de licenciatura presenciem tais debates no decorrer de suas formações.

Para finalizar este primeiro momento de pesquisa empírica, ressaltamos os diferentes graus de interesse e preocupação em se abordar a temática da violência escolar, nos seis diferentes cursos. Podemos inferir, no entanto, que há ementas, em todas as Instituições, onde se disponibiliza um espaço para que tanto o debate da violência em meios escolares quanto do desenvolvimento da moral seja ofertado aos licenciandos. Tais ementas, por fim, a nosso ver, ratificam a emergência e necessidade de que o tema esteja presente nos múltiplos cursos de formação docente.

## 5.

### **Conversando com professores em formação: as entrevistas dos licenciandos**

Este capítulo está dividido em dois momentos distintos os quais constituirão a segunda fase da pesquisa empírica aqui proposta. Preliminarmente, me deterei a analisar as informações pessoais dos sujeitos entrevistados levantadas a partir da aplicação de questionários (em anexo). Almejamos, com estes, melhor apreender o perfil dos licenciandos escolhidos. Ulteriormente, analisarei as entrevistas semi-estruturadas realizadas com os dezoito graduandos da PUC-Rio, UERJ e UFRJ e dois de seus professores. Como instrumentos metodológicos utilizo a *Análise de conteúdo* proposta por Laurence Bardin (1996) e *software* Atlas Ti para a busca e organização das inferências construídas. Tudo com o intuito de compreender como as propostas curriculares, aqui já analisadas, são operacionalizadas no cotidiano destas IES.

#### 5.1.

##### **O perfil dos(as) entrevistados(as)**

Foram realizadas 20 entrevistas, duas a mais do que o planejado. Seis alunos matriculados na UERJ, seis na UFRJ e sete na PUC-Rio participaram da pesquisa. O aluno excedente da PUC cursava filosofia. E a professora lecionava na UERJ.

Um entrevistado da UERJ havia se formado no semestre anterior, e estava lecionando a disciplina Filosofia da Educação no Instituto de Educação, desta instituição; algo que foi somente informado no decorrer da entrevista. A despeito de não se caracterizar especificamente com o grupo de objetos inicialmente recortado no planejamento prévio da pesquisa, concluímos que a sua entrevista seria válida por dois motivos. Primeiro porque ele havia sido indicado por um aluno do seu período que ainda estava cursando a licenciatura: ele teria a mesma possibilidade de nos fornecer informações necessárias acerca do seu curso do que seu colega ainda em

formação. Segundo, porque, ao trabalhar na instituição pesquisada (UERJ), nos possibilitou entrar em contato com um novo olhar sobre o seu curso de licenciatura - nosso objeto de pesquisa.

Segue abaixo a tabela com dados pessoais dos licenciandos entrevistados:

**TABELA DE INFORMAÇÕES PESSOAIS DOS LICENCIANDOS**

	<b>GÊNERO</b>	<b>IDADE</b>	<b>COR</b>	<b>BAIRRO</b>	<b>CURSO</b>	<b>IES</b>
A2	Masc.	34	Branca	Gávea	FIL	PUC-RIO
A3	Masc.	22	Pardo	Copacabana	SOC	PUC-RIO
A4	Masc.	22	Branca	Parada de Lucas	FIL	PUC-RIO
A5	Fem.	26	Branca	Santa Teresa	FIL	PUC-RIO
A6	Masc.	29	Branca	Maracanã	FIL	PUC-RIO
A7	Fem.	25	Preta	Gávea	SOC	PUC-RIO
A8	Fem.	59	Negra	Taquara	FIL	UFRJ
A9	Fem.	28	Parda	Niteroi	FIL	UFRJ
A10	Fem.	27	Branca	Botafogo	SOC	UFRJ
A11	Mas.	43	Branca	Penha Circular	SOC	UFRJ
A12	Fem.	27	Negra	Vila Isabel	SOC	UFRJ
A13	Masc.	23	Branco	Tijuca	FIL	UFRJ
A14	Masc.	24	Branco	Jardim Botânico	FIL	UERJ
A15	Masc.	24	Pardo	Penha	FIL	UERJ
A16	Masc.	23	Branco	Irajá	FIL	UERJ
A17	Masc.	30	Negro	Pavuna	SOC	UERJ
A18	Fem.	20	Negra	Quincino Bocaiuva	SOC	UERJ
A19	Fem.	24	Parda	Paciência	SOC	PUC-RIO
A20	Fem.	19	Branca	Jacarepagua	SOC	UERJ

Foram entrevistados dez homens e nove mulheres na faixa etária de 19 a 59 anos. Os entrevistados tinham, portanto, em média 27,8 anos. Dez entrevistados se autocaracterizaram como da raça branca, quatro pardos e cinco da raça negra. Destes

negros, 40% era aluno da UERJ e outros 40% da UFRJ, 20% da PUC Rio. Quinze entrevistados eram solteiros, dois deles eram casados e um aluno separado. A maioria, reside em bairros da zona norte do Rio de Janeiro. Seis moram na Zona Sul da cidade, dois alunos na zona oeste e um entrevistado mora na cidade de Niterói. Duas entrevistadas haviam cursado o ensino médio normal e trabalhavam com turmas de alfabetização, uma delas, há 23 anos. Cinco licenciandos realizaram seus ensinos médios em cursos técnicos e os outros 12 em cursos regulares.

Um dado inusitado, nós encontramos, quando a maioria dos entrevistados, dez deles apontaram não ter religião. Três se autointitularam espíritas, dois deles eram evangélicos, e um diz fazer parte do candomblé. Uma entrevistada diz participar de todas as religiões. Apenas dois entrevistados disseram ser católicos.

Quatro entrevistados estavam realizando sua segunda graduação. Seis licenciandos já trabalhavam como professores por terem cursado o ensino médio normal de formação de professores, e/ou davam aula de inglês, música e/ou teatro. Estes já haviam participado de cursos técnicos na área.

A despeito de não ter terminado a graduação e/ou ter passado por nenhuma outra formação prévia, uma aluna de sociologia demonstrou obter certa experiência como professora ao lecionar num curso pré-vestibular comunitário no Complexo da Maré. Tal entrevista nos forneceu importantes informações acerca do cotidiano de professores naquela comunidade, sobretudo, no que concerne às questões de violência que ali vivenciara.

Quando questionados sobre sua vida profissional, apenas seis dos entrevistados disseram não trabalhar. Os outros treze afirmaram trabalhar, concomitante aos estudos, em escolas (4), cursos de inglês (1), ONG's (3), empresa de Rh (1), empresa de petróleo de gás (1), em cursos de educação à distância (1), em uma revista de Sociologia (1), e uma aluna estava inserida no programa Projovem onde dava aula de teatro. Dois ressaltaram ser bolsista de PIBID e tal prática como seu trabalho profissional. Somando os licenciandos que já estão trabalhando em estabelecimentos de ensino, temos 41,9%, porcentagem próxima a metade dos entrevistados. Tais dados vão ao encontro das informações levantadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) que expunham ter, em 2009,

1.882.961 professores lecionando no país, sendo que apenas 1.288.688 com diploma de curso superior completo (68,4%). Segundo o INEP (2009), destes formados, 10%, pelo menos, não tinham formação em licenciatura e um número expressivo, ainda, não apresentavam formação compatível com a disciplina que leciona, sobretudo, nos últimos anos do ensino médio. Nossos dados ratificaram as informações levantadas em larga escala pelo INEP no que tange a ainda incipiente abrangência do Ensino Superior aos professores inseridos nas escolas brasileiras.

Quanto à participação em grupos organizados, uma aluna de filosofia ressaltou fazer parte do Coletivo de Mulheres, um aluno de filosofia do grupo de alimentação alternativa da PUC-Rio, dois entrevistados ressaltaram compor grupos da Igreja que frequentam, e duas entrevistadas expuseram fazer parte dos partidos políticos - PSOL e PCB. Uma entrevistada ainda diz ser dirigente sindical do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação – SEPE.

Podemos ressaltar que os dados preliminares aqui expostos ratificam ter, a grande maioria dos entrevistados, alguma experiência com a prática pedagógica. A despeito de nosso foco inicial se direcionar aos alunos licenciandos/ futuros professores, inferimos que entrevistamos apenas quatro alunos que se dizem não ter nenhuma experiência com o magistério. Relembremos que, apesar do que foi dito durante suas entrevistas, todos já haviam passado pela disciplina estágio supervisionado durante sua graduação – pré-requisito para a participação da entrevista.

Importa lembrar que quinze dos dezenove entrevistados apontaram ter experiência como professor. Tais experiências se diferem entre aqueles que têm 23 anos de prática alfabetizadora, por um lado, e os que consideraram o seu estágio como experiência docente, por outro. Ressaltamos, por fim, que consideramos os discursos como significantes relevantes da sua experiência docente, aqui considerada na sua linearidade. Tais experiências e informações, por nós escutadas e analisadas, estão expostas a seguir.

## 5.2

### **O que pensam as(os) licenciandas(os): uma ressalva relevante!**

Introduzimos esse tópico do capítulo ressaltando que todas as entrevistas aqui, em parte, expostas foram realizadas no período no qual uma grande parte dos professores do Estado e do Município do Rio de Janeiro estava em greve. O movimento foi anunciado pelo SEPE - Sindicato dos Profissionais de Educação - em prol da caução da afirmação estatal acerca das reivindicações da categoria não efetivadas pelos representantes do Estado, na época.

As entrevistas A13 a A20 foram realizadas após a 1ª manifestação dos professores em defesa da anulação da outorgação do Novo Plano de Carreira e Salários docentes pelo estado do Rio de Janeiro. Ficou claro, durante a análise dos dados, que o contexto político no qual nossa pesquisa foi realizada e, sobretudo, a concomitância com o movimento grevista e às manifestações ocorridas na cidade do Rio de Janeiro, entre setembro e outubro do ano de 2013, muito influenciou a fala de alguns dos entrevistados.

A pesquisa foi organizada de forma a investigar quatro blocos de questões, a saber:

- (1) se referia às escolhas pessoais em relação ao curso;
- (2) se direcionava a questão da violência escolar presente nos saberes e experiências prévias expostas pelos entrevistados;
- (3) focava na abordagem de questões relacionadas à violência escolar nos seus cursos de graduação, e
- (4) se direcionava a compreender como estes futuros e atuantes professores lidam com situações de violência durante seus estágios e apresentar sugestões para a abordagem da temática nos cursos de licenciatura.

O roteiro da entrevista e o quadro de inferências/análise de conteúdo encontram-se em anexo.

### 5.3.

#### Análise das entrevistas: os licenciandos e suas licenciaturas

##### 5.3.1

#### ***“Por que eu vou dar aula no ensino médio se eu posso ganhar mais fazendo outra coisa?”: as escolhas pelos cursos de formação e uma avaliação dos cursos de graduação***

Introdutoriamente, direcionamos as entrevistas para apreender os fatores incitadores das escolhas feitas pelos licenciandos no que tange aos cursos de graduação. Nove dos dezenove entrevistados afirmaram escolher sua carreira devido à afinidade obtida com a disciplina durante o ensino médio, quatro apontaram a influência de algum membro familiar sobre sua escolha. Outros três licenciandos ressaltaram a identificação com o seu professor no ensino médio quando ainda na escola, o motivo maior da opção. Alguns destes relataram de forma bastante emocionada a importância que tal profissional teve em suas escolhas pessoais e profissionais.

Três entrevistados ressaltaram estarem cursando filosofia e/ou sociologia por acaso, já que sua primeira opção no vestibular não era essa.

*(...) na verdade, eu cai meio assim de pára-quedas aqui nessa faculdade porque quando eu fiz o vestibular eu não tinha passado pra faculdade que eu queria que era história, que eu sempre gostei de história no ensino médio. (A20)*

*(...) o curso de Ciências Sociais foi por acaso, porque o meu objetivo na primeira opção quando eu marquei foi História. Aí, Ciências Sociais foi por acaso mesmo né?! (A12)*

*(...) eu ia fazer originalmente sociologia, me inscrevi pra UFRJ e pra PUC, só que quando tava mais perto do vestibular, uma amiga minha que tava com vontade de fazer filosofia virou pra mim e falou “cara, vamos fazer a prova de filosofia da UERJ só pra fazer” “ah, ta bom”. Aí fiz a prova de filosofia, acabei passando. (A14)*

Os critérios mais ressaltados pelos entrevistados como balizadores das escolhas pela Universidade na qual estudam foram: (1) 7 alunos responderam a distância de casa, por onerar nos custos mensais, (2) outros sete alunos, a sua colocação no

vestibular (3), 5 escolheram a IES por ser gratuita e/ou oferecer bolsas de estudo; (4) quatro alunos por considerarem as instituições socialmente importantes. Uma aluna ressaltou a inexistência de greves, a qualidade das instalações físicas e a segurança de ter aulas, como fatores decisivos na sua opção pela PUC-Rio.

*A faculdade federal entra muito em greve, e eu não quero levar dez anos para me formar. Nem pensar. Eu tenho amigas que estudam na UFRJ e que entraram três anos antes de mim e ainda estão na faculdade, junto comigo. E eu estou me formando e elas ainda não estão se formando. E é mesmo assim por uma segurança de que eu ia me formar e que eu ia conseguir ter o que eu queria ter, que é a aula, ter os professores porque, infelizmente, a federal é uma coisa muito difícil, né? Não tem confiança se vai ter o professor, como é... na UFRJ eu cheguei a me inscrever na UFRJ, e eu fui num curso lá e não tinha água no IFCS. (A5)*

Muitos foram os questionamentos, as dúvidas e as críticas direcionadas às políticas públicas educacionais ao serem questionados sobre sua escolha em cursar a licenciatura. A maioria deles (10 alunos) escolheu tal modalidade apenas por ser uma oportunidade, mais rápida, de ingressar no mercado de trabalho. A maioria destes ressaltou ainda a possibilidade de realizarem concurso público como o motivo primeiro pela escolha. Ao serem questionados, contudo, se desejavam realmente ser professor em escolas apenas quatro, destes dezenove licenciandos, disseram que sim. Quinze alunos pensam em entrar nas salas de aula temporariamente, apenas até terminarem uma possível formação em nível de doutorados, e/ou para complementarem seu orçamento - fruto de outras fontes prioritariamente. Dois alunos são licenciandos apenas porque o curso já oferece as duas habilitações e outros dois porque a licenciatura acontece no horário no qual seu trabalho permite que estude.

*Aqui, à noite, só tinha licenciatura. Mas eu até que gostei, porque eu já vou me formar com um emprego; com uma possibilidade de emprego. Porque eu tenho que trabalhar. Eu não tenho outra opção. (A10)*

*(...) assim, como nas ciências sociais a gente tem que dar uma continuidade acadêmica então eu escolhi por questões de mercado de trabalho, se acaso eu terminar o bacharelado e ficasse entre um mestrado e sem alguma coisa para fazer, eu seria professora. (A18)*

*Quando eu recebi o histórico, né, do que eu teria que fazer durante o curso, a licenciatura já foi junto, eu não sei o que aconteceu. (A19)*



*(...) quando eu fiz a minha matrícula, eu vi que meu curso era bacharelado e licenciatura. Falei: “deixa rolar porque se tudo der ruim na minha vida, eu volto para a sala de aula. (A7)*

Dois entrevistados alegaram estar na licenciatura por acaso; não sabiam a diferença entre as duas modalidades de graduação.

*Quando eu botei licenciatura no vestibular, eu nem sabia qual era a diferença entre licenciatura e bacharelado, (...) mas depois, quando me explicaram o que era, já dentro do Departamento de Sociologia, eu entendi que seria bom fazer a licenciatura, porque também é mais uma opção dentro do mercado de trabalho. (A3)*

*Foi outra coisa também que na hora que eu estava fazendo a inscrição do vestibular, aí em frente ao computador, meu colega falou: amiga, tem duas opções na graduação e agora tem um curso de licenciatura. Aí eu optei por licenciatura. Mas aí eu repito, também foi por acaso, não foi nada assim consciente. Eu queria fazer uma universidade entendeu? Então teve várias opções e aí eu optei por licenciatura. Mas tudo assim inconsciente. (A12)*

Um aluno, ainda, diz não gostar da licenciatura, mas a escolheu por ser mais rápido do que o bacharelado. A6 grita “*É o mais rápido. Bacharelado eu ficaria mais um período aqui. Só por isso; se não, eu faria o bacharelado, com certeza, com certeza. (...) É uma tortura a licenciatura. (risos)*”.

O desinteresse apresentado pelos nossos entrevistados no que tange aos cursos de licenciatura vão ao encontro de um possível apagão de professores, principalmente, no ensino médio no Brasil, segundo o Relatório *Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais* (ANDIFES, 2007). Os cursos de licenciatura, segundo o relatório, chegam a ter o abandono de 75% de seus estudantes, sobretudo, nas áreas de exatas. Nas humanas, a desistência chega perto de 55%, o que pode ser explicado, advoga o ex-presidente do Conselho de Educação Antônio Ruiz, pela falta de informações sobre os cursos, políticas de assistência, boas bibliotecas, bons equipamentos e, sobretudo, pela falta por parte do “professor de universidade entender que é docente, rever suas avaliações, sua metodologia”. (RUIZ, 2007). Segundo o conselheiro, o desinteresse apresentado hoje pelos licenciandos em terminarem sua formação prenunciam o apagão de professores

que podemos esperar nos próximos anos, sobretudo, para ensino fundamental II e médio nas escolas brasileiras.

No nosso caso, apenas três entre dezenove entrevistados expuseram ingressar na carreira docente por gostar e/ou enxergar sentido na prática de educar. Outros três entrevistados, de forma semelhante, compreendem estar, a área de educação, passando por uma crise e veem a prática do professor como uma forma de subverter tal realidade.

*Eu achava a escola sempre muito precária. Os professores, na época, pareciam que era uma má vontade, vamos dizer assim, dos professores. E eu achava que isso fechava muito as portas para pessoas de classes menos favorecidas. (...) Aquela coisa do jovem de escolher pra mudar o mundo, a educação mesmo. Eu escolhi mesmo pra entrar em contato com a realidade, dar a minha contribuição. (A9)*

*Eu escolhi a licenciatura porque eu gosto muito de política e eu acho que você sendo um professor você pode fazer política, não partidária. (...) Você pode ensinar o aluno a ter o pensamento reflexivo, principalmente na filosofia, né? (A2)*

O questionamento sobre a perpetuação na docência é, segundo Huberman (1992), característico desta fase inicial da carreira conceituada como *exploratória*. Relembramos que, para o autor, esta entrada na prática profissional através dos estágios supervisionados é decisiva para a sua permanência ou não no campo. As incoerências vivenciadas e os primeiros anos de profissão promovem frustrações diversas, sobretudo, quando se descortina o hiato existente entre a teoria apreendida, até então, e as vicissitudes que emergem da escola. Alguns destes estudantes ressaltaram, ainda, o descaso político em relação à carreira docente como um dos fatores incitadores desta indagação. A excessiva carga horária dos estágios supervisionados junto às atitudes governamentais ante as reivindicações dos sindicatos representantes da categoria fomentam seus anseios em abandonar a profissão. Alguns licenciandos apontaram a greve docente<sup>7</sup>, e as manifestações realizadas nas ruas da cidade, sobretudo, após a Câmara dos Vereadores do Rio ter assinado o Plano de Regulação da Carreira Docente no Município do Rio de Janeiro

---

<sup>7</sup> Greves de setembro e outubro que, no momento das entrevistas, era vigente, no estado do Rio de Janeiro.

ignorando as reivindicações do SEPE e SINPRO-Rio, como motivos pelo possível abandono da sua carreira.

*Primeiro porque as pessoas não são muito favoráveis. A gente vê o que está acontecendo agora várias coisas em relação a isso<sup>8</sup> E segundo pela questão do custo benefício. Os salários da categoria são realmente baixos, eu não vou ter tanto retorno como eu teria tipo... Eu pretendo fazer mestrado e doutorado para ingressar como professora acadêmica e eu acho que o retorno seria maior. (A18)*

*A maioria dos alunos do meu curso que fazem licenciatura, fazem assim por fazer, por causa do mercado de trabalho. Tipo 'não sei o que eu vou fazer depois'. E a maioria do meu curso nem faz licenciatura, faz bacharelado. Mas porque acha que a licenciatura não vai me dar a mais, é alguma coisa que não vai servir para nada. Tipo pensa "por que eu vou dar aula no ensino médio se eu posso ganhar mais fazendo outra coisa". E falando em relação a grade, tem gente que no começo, pô, eu vou fazer licenciatura também quando a gente entrou, agora já largou a grade porque tem estágios enormes, cargas horárias gigantescas; a pessoa desiste em relação a isso. (...) A maioria da minha turma, mais da metade, já largou a grade de licenciatura, poucos estão fazendo agora. (A8)*

*Só pelos sustos que a gente toma, assim, da escola, né? O que o professor passa dentro de sala de aula e eu acho que eu não quero isso para daqui a dez anos (A19)*

Em um segundo momento, buscamos compreender como avaliavam suas graduações. Minha primeira indagação direcionou-se aos cursos de filosofia e sociologia, em geral. E, nesses sentido, seis entrevistados responderam gostar do curso. Quatro alegaram ter bons professores e outros quatro qualificaram, a graduação, de regular a boa. Um aluno deu nota nove ao seu curso de filosofia. Muitas, porém, foram as críticas.

Dois alunos alegaram que os professores não dialogam entre si, o que promove ementas e cursos repetitivos. Outros dois, de forma semelhante, expuseram ser o curso solto demais já que o professor não respeita os planejamentos.

*Os professores dão o que eles querem, por não ter esse currículo fechado, por ter um currículo muito aberto; é aberto demais. Então, acaba que o professor dá só aquilo que ele quer, o que ele tá*

<sup>8</sup> A entrevista dela foi realizada dois dias depois da assinatura do Plano e da manifestação de professores no centro do Rio de Janeiro.

*pesquisando, e isso não é só aqui, é nas outras faculdades, tá acontecendo de um modo geral. Meu pai dá aula também em faculdade, mas não é de filosofia, é na engenharia, e ele disse que isso tá acontecendo também. Então, acaba que os professores tão abandoando a graduação, tão ficando mais na pós e isso tá se tornando meio que uma epidemia, desde um tempo já que isso tem acontecido. (A13)*

Alguns alunos demonstraram ainda ter uma visão da graduação como algo incompleto, comparando-a com os cursos dos programas de pós-graduação, e estes últimos, como uma saída obter uma formação integral.

*A gente tem um curso capenga de certa forma. Claro que depois a gente estuda, o ideal da filosofia é que você nunca faça só uma graduação, faça também um mestrado, um estudo mais a sério, isso vai exigir que você leia mais coisas de outros períodos de tempo, etc. Mas, nos termos da graduação, isso deixa a desejar. (A14)*

Quatro entrevistados compreendem ser, o curso, descolado da realidade das escolas e/ou das suas práticas profissionais futuras o que, mais uma vez, revela uma percepção sobre este período inicial do seu ciclo de profissionalização. Para descrever parte dos desafios enfrentados pelos professores no início da carreira, Veenman (1984) utiliza o conceito de *choque com a realidade*, o que aparece claramente no depoimento de A6.

*Não tem nada a ver com nada, é totalmente fora da realidade... Não está falando com nada, não está falando com ninguém, está falando com ninguém. Está cumprindo ali uma grade, (...)”. E é isso. Está cumprindo a grade, mas não tem relação com nada, com uma coisa efetiva. Aí chegava, vai ficar vendo a LDB, é a coisa que mais me irrita é começar a falar de lei, é tipo o que deveria ser. Todo mundo sabe que não é assim igual vocês estão... e está todo mundo perdendo tempo. Estamos aqui brincando de quê? Eu não quero brincar disso.*

*Choque com a realidade* significa as angústias suscitadas em professores iniciantes ao se depararem com a discrepância entre as expectativas que os novos profissionais possuem e a realidade do trabalho que realizam. Segundo Veenman (1984), esse *choque* representa o momento pelo qual passam os professores quando se defrontam com a realidade das escolas e “questionam os *ideais missionários* construídos durante a sua formação inicial” (Veenman, 1984).

*Eu acho o curso de Filosofia acadêmico (...) Bem, a gente fala tanto de ética, a gente lê tanto A Caverna e tantas outras questões e fica sempre*

*aqui...aqui. Então é uma questão que pode se ampliar para as outras universidades, para outros lugares, mas fica muito aqui, então enquanto os professores aqui discutindo sobre a educação “ai, a referência tal, vim aqui pra falar de educação”, mas isso não chega ali numa (escola) Padre Vieira, na Antônio Vieira, aqui da esquina que é do Leblon que é onde eu fazia estágio e que a professora não vai dar aula... e que eu dei aula no lugar dela o ano inteiro, e eu era a estagiária e não ganhava. E a professora não vai porque não vai, não é porque tá de licença. Os alunos entram na escola sem uniforme, e os meninos batem nas meninas, e que pai vai lá e bate no professor. Enfim, eu acho que a Filosofia também tem que ser pensada não só academicamente, essa discussão precisa realmente tomar um âmbito público e que isso não é só uma reflexão, é uma reflexão pra que tenha um resultado na prática, né? (A5)*

### 5.3.2

#### **“Como é que eu vou ficar de quatro fazendo cartaz no chão numa turma de Ensino Médio?! Não faz sentido”: sobre a formação pedagógica**

Direcionamo-nos, num segundo momento da entrevista, a compreender como os licenciandos avaliam, especificamente, a formação pedagógica nos seus cursos. Foram diversas as críticas apresentadas, mas algumas convergiam quanto à Instituição. Foram poucas as boas experiências relatadas.

Dois licenciandos consideram que nas disciplinas pedagógicas há uma “boa socialização” do conhecimento, principalmente, pela troca de conteúdos entre os estudantes das diversas áreas - já que assim são construídas as turmas das disciplinas pedagógicas nas três instituições pesquisadas. Dois entrevistados qualificaram as disciplinas como “interessantes”; outros dois como “de regular a boa”. Três licenciandos as qualificaram como “de ruim a péssima”.

Três alunos afirmaram que apenas o Estágio Supervisionado é importante, sobretudo, por promoverem uma discussão mais próxima da realidade que vivenciam durante suas práticas pedagógicas. Tais discursos nos fazem inferir a constatação, por parte dos entrevistados, da pluralidade dos saberes docentes. Como já nos afirmou Tardif (2002), os saberes docentes não se limitam apenas aos disciplinares cuja assimilação torna-se o foco principal da formação inicial. Compreender os cursos de licenciatura vai implicar em compreendermos a intrínseca relação dos professores também com seus saberes sociais (construídos na relação com demais atores

escolares), éticos (a partir do comprometimento com seu papel de educador) e experienciais (formulados constantemente por meio da prática diária). A complementariedade entre tais saberes é algo ressaltado pelos próprios alunos.

*Eu entendo que a profissão de ser professor é... Acredito que ser professor é um pouco, muito complexo, e eu acho que mesmo nestes quatro anos a gente não consegue ter uma formação completa, mas acredito que a experiência do estágio contribui melhor pra, pra ter uma noção melhor da realidade das escolas, mas acredito que a preparação para a licenciatura, acho que ainda deixa um pouco a desejar (A4)*

*Minha formação pedagógica são quatro cursos de Educação, um de Libras e duas matérias com o João<sup>9</sup>. Então, essa matéria, essas matérias com o João de ir para a escola, eu estou achando muito útil essa questão do estágio supervisionado. Libras eu também estou achando muito interessante. Agora, as matérias de Educação, oferecidas pelo próprio Departamento de Educação eu não gostei muito. (A3)*

De forma próxima ao grupo que compreende os estágios como a parte relevante da sua formação pedagógica, quatro dos dezenove entrevistados criticaram tais disciplinas por não apresentarem um contato maior com a realidade das escolas, na sua complexidade. Dois destes entrevistados alegaram ser necessário um maior contato com os diferentes espaços escolares, para além da sala de aula. Podemos inferir que tais falas nos remetem, novamente, à promoção de saberes experienciais e sociais, construídos concomitante aos disciplinares.

*Ainda tá fraco a presença da licenciatura nos cursos, no sentido de que a gente tem, por exemplo, um ano de prática do ensino, a gente passa um ano frequentando a escola, mas observando aula. Eu acho que tinha que ter outras disciplinas que a gente vivenciasse o espaço da escola, além de só da sala de aula, porque a escola pra mim não é só a sala de aula; mas a escola tem que estar em contato com os técnicos administrativos (A9)*

*Eu acho as aulas muito fantasiosas, sabe?! Você não vive... Não fala da realidade em si, que é a da violência escolar, a precariedade das escolas. Então eu sempre fazia questão de lembrar nas aulas que o mundo não é tão encantado assim como as pessoas pensam. (...) Se você parar pra pensar em algumas disciplinas de educação, eles falam muito na escola, mas dificilmente debatem esses problemas. Eles não falam das escolas que ficam nas periferias, que são escolas mais carentes; eles não falam das escolas onde as mães precisam trabalhar e os filhos ficam em casa e têm que ter o compromisso de ir pra escola sozinhos; eles não falam das*

<sup>9</sup> Nome fictício, a fim de não identificar o professor citado.

*escolas onde crianças não têm o que comer em casa e vão pra escola especificamente para se alimentar; eles não falam da escola onde o aluno não tem roupa; eles não falam da escola onde o aluno quase não tem casa; onde o aluno, na maioria das vezes, não tem mãe ou não tem pai ou não tem os dois; onde o aluno é criado pela avó, que já é muito velha e que já não tem mais condição de acompanhar a vida escolar; eles não falam dos alunos que têm problemas psicológicos em decorrência da situação em que ele vive; do aluno que tem que abandonar, na maioria das vezes, a escola para trabalhar ainda criança pra poder sustentar a própria família. Tem uma série de questões que não é discutida (A7)*

Tal aluna traz a informação de que tais desafios postos aos atuais cursos de licenciaturas não são pontuais, mas algo que desestabiliza a formação docente em nível nacional.

*Não é só dessa instituição. Estive agora em julho no Encontro Nacional de Estudantes de Ciências Sociais, em Fortaleza, e o que me causou um espanto é que todas as críticas que eu faço em relação ao pessoal da Pedagogia é uma questão nacional, é uma falha da formação nacional. Todo mundo tinha o mesmo questionamento, sabe?! Isso me causou um espanto, né?! Porque pra mim era um problema fácil de resolver dentro da instituição, mas não é, o buraco é mais embaixo. Tá na formação do pedagogo (..) Mas por quê? Os alunos da Pedagogia vão fazer estágio na Escola Parque, no Teresiano e nas escolas públicas do entorno da Gávea. Eu discordo completamente. (...) por que não ir para uma escola privada da periferia? (...) Porque essas escolas públicas aqui no centro, nos grandes centros e na Zona Sul, a CRE está aqui a todo o momento, então a escola vai procurar andar o mais padronizado possível. Em Japeri raramente tu vê a CRE muito raramente. Na verdade, quando a CRE aparece, entra nas secretarias das escolas e vai embora, não vai ver sala de aula, não vai ver condições de trabalho, não vai ver nada disso. Muitas escolas ficam anos sem receber a visita da CRE, o diretor é que sai da escola e vai pra CRE. (...) O que eu quero dizer com isso é que se a CRE não vai lá, o governo também não vai. E aí o professor fica a mercê da precariedade, do sucateamento e o reflexo vai cair sobre o aluno, sobre o pai do aluno, sabe? (A7)*

Quatro entrevistados criticaram suas formações por se direcionarem, exclusiva e limitadamente, ao ensino fundamental, seguimento que tanto os licenciandos de filosofia como os de sociologia não irão lecionar. Os debates direcionados aos adolescentes e as especificidades da prática pedagógica no Ensino Médio não são contemplados, algo que contribui para que as mesmas fiquem descoladas das suas realidades, descontextualizadas.

*(..) porque a gente acaba tendo a aula pra falar de filosofia no ensino médio, que é muito legal, muito bonito, mas muito difícil. O que significa dar aula no ensino médio? Questões como essa não perpassam o nosso curso e são questões que são essenciais. (..) Só que a gente passa por uma graduação, a nossa forma de entender o mundo, de lidar com as coisas, muda de uma maneira radical, isso é inegável. (...) se ganha também um vocabulário, se ganha uma densidade muito maior que isso. Só que aí entra um problema, porque como é que você faz então pra se comunicar com aquele aluno do ensino médio, no meu caso, que teve filosofia? Porque se eu falasse das coisas que eu falo hoje, do jeito que eu falo hoje, talvez fosse muito difícil pra um garoto que eu era naquela época compreender. E esse direcionamento que a gente não tem, a gente precisa ganhar essa sutileza, mas ninguém nunca indica isso pra gente. (A14)*

*Em geral eu acho que as disciplinas de educação não estão muito voltadas para o ensino médio, que é o foco da sociologia, né. Então, eu acho que a gente precisa pegar as aulas e adaptá-las ao nosso mundo, porque a aula mesmo ela não te leva a isso. É muita reflexão sobre educação infantil, ensino fundamental e a gente não vê o que tem no ensino médio. Eu acho que assim, em relação a isso eu acho que as matérias de educação, é, deixaram a desejar. (A19)*

*A minha habilitação não é para dar aula no Ensino Fundamental, é para dar aula para o Ensino Médio. E eu acho que o Departamento de Educação não se preparou para isso, não se preparou para receber os alunos que precisam das disciplinas obrigatórias do Departamento de Educação para o Ensino Médio. Eu fiz aulas do Departamento de Educação que eu ficava de quatro no chão fazendo cartaz. Pô, como é que eu vou ficar de quatro fazendo cartaz no chão numa turma de Ensino Médio?! Não faz sentido. Os alunos ou vão se matar ou vão me matar. (A7)*

Sete licenciandos afirmaram que a formação pedagógica deixa a desejar. Quinze deles ressaltaram a superficialidade dos debates direcionados às questões educacionais como a principal causa desta carência na formação docente. Para tais graduandos, as discussões são baseadas no senso-comum, em dizeres “simples”, “populares” e “inconsistentes”. Segundo a maioria dos licenciandos que classificam as aulas como algo que “deixa a desejar”, durante todo o curso não se aborda e/ou apresenta conteúdos e argumentos consistentes, bem fundamentados teoricamente durante as discussões acadêmicas pedagógicas.

*Eu me decepcionei porque eu fiz cartaz, eu me decepcionei porque não era o que eu esperava até no sentido de que a minha preocupação, na*



*verdade, enquanto militante da educação é... Eu dirigi o SEPE, o Sindicato Estadual de Profissionais de Educação. Então, a minha preocupação com os educadores lá fora também é muito grande. (...) Porque a gente tem profissionais aí fora, que eu costumo chamar de dinossauros, que eles interpretam a forma que eles trabalham como a verdade absoluta. E aí? Como é que dá conta disso? E o Departamento de Educação não soube me responder isso. (A7)*

*A gente fica falando, falando que é um problema, um problema. Que ser professor é muito difícil.. Aqui a gente tem uma cadeira que eu tô fazendo agora.. o nome dela é Laboratório dos Dilemas do Professor, esse nome é bem impactante.. Como é que eu tô fazendo uma disciplina que diz sobre o dilema da vida do professor... Por exemplo, a gente está vendo uma literatura que a gente já viu; os filmes que a gente já viu. Eu já vi “Para o dia nascer feliz” aqui umas cinco vezes. Eu amo esse filme, é ótimo, não é o problema do filme. ‘Entre os muros da escola, vai passar de novo. São textos que eu já vi. (A10)*

*Porque nas discussões da sociologia em si, nós discutimos muito mais, nós temos debates muito mais profundo do que nas disciplinas do 12º. Porque os debates lá na Educação, por ter um público muito mais diversificado, ter pessoas de muitas disciplinas diferentes acabam deixando um debate muito senso comum e mais superficial, pelo menos na maioria das matérias(...) “Minha opinião, minha isso, minha aquilo”. A gente quando chega aqui acaba debatendo muito mais a fundo (...) a gente acaba tendo uma visão mais apurada, acaba conseguindo desenvolver mais o debate do que lá em cima (...) Eles ficam debatendo o senso comum. Eu prefiro nem debater nas aulas, porque eu me canso lá em cima. (A18)*

Ao serem, por mim, questionados sobre as possíveis causas da superficialidade presente nas disciplinas pedagógicas, três alunos apontaram o baixo nível dos alunos e a heterogeneidade das suas formações como possíveis causas.

*Um dos meus problemas com Pedagogia é o público alvo da Pedagogia. Você tá numa aula, quando surge um tema interessantíssimo e você tá prestando atenção, alguém fala do outro lado “Ai, meu filho falou mamãe hoje pela primeira vez”. Acabou a aula. A aula vai discorrer sobre o filho do colega que falou “mamãe” a primeira vez. E aí eles voltam lá em Piaget, na parte inicial, mas se fosse dentro da teoria de fato piagetiana, beleza! Mas não é. É só um bate-papo informal sobre filho que falou “mamãe”, que a outra achou bonitinho, que achou engraçadinho, e aí todo mundo começa a contar histórias sobre os seus filhinhos. Porque todo mundo tem um filho bonitinho, engraçadinho... E aí pronto, acabou a aula. E aí como é que dá conta disso, entendeu?! (A7)*

*É muito ruim a licenciatura aqui, os professores pelo que eu tenho visto, não sei se são despreparados, pelo menos são doutores, mas não demonstram isso na sala e as turmas são muito cheias, são muito heterogêneas, são pessoas de artes, física, geografia, educação física, todos numa mesma matéria e assim é muito complexo você tentar aprofundar uma discussão e ter que ser com pessoas que não sabem nem o que tá discutindo, nunca ouviram falar sobre isso (A20)*

Há uma questão, a meu ver, mais complexa sobre as disciplinas pedagógicas, indicada por quatro licenciandos. Eles dizem não apenas que as matérias não ajudam a solucionar certos problemas que encontram na prática durante seus estágios, mas principalmente acusam as aulas de servirem como campo de reclamação de professores sobre sua escolha profissional.

*O que eu sinto mais no andar de licenciatura aqui no 12, é mais um desabafo do que foi a carreira dele, do que mais uma aula de educação mesmo, tipo: “ah, vocês tem que ser professores por isso, isso.” Não, eles falam “Ah, os professores hoje em dia estão largados, hoje a gente não tem mais aquele respeito de antigamente, nós somos isso, nós somos aquilo. Nós nem fomos isso um dia, que a ditadura militar acabou com a, com a categoria de professor.” É mais um desabafo mesmo que você fala assim: “Gente, eu quero fazer o que ele tá fazendo e to acabando, ele não tá fazendo nada que eu queira... ele não tá fazendo nada com que eu queira ser professor, que eu siga essa profissão.” Ele tá ali pra incentivar! “Ah, vamos ser professores, o país precisa de educação”. Não tem isso, é mais um desabafo total que a educação como tá hoje em dia do que dar aula de educação. Ele não tem assim, por exemplo, esses professores que faltam, não dão aula, chegam no final da matéria e passam um trabalhinho pra você fazer o fichamento de um texto e essa é a conclusão do trabalho, sabe, é bem ruim a formação, bem ruim mesmo. (A20)*

*Acabava ficando em discussões de como o aprendizado anterior tinha sido fora daquela realidade, a formação, depois esbarrava em coisas como,: “ah, porque a situação do professor no Brasil é muito difícil” e etc. E depois entra noções de como o colégio é um lugar onde havia problemas e etc. [...] brincando aqui, ficando os Alcoólicos Anônimos da educação. Alcoólicos de brincadeira, mas um grupo anônimo onde... “oi, meu nome é tal e eu estou... eu tive tal problema (A6)*

Balizada por tais críticas e indagações, perguntei aos entrevistados se eles se sentiram preparados para o magistério, já que estavam nos últimos períodos de suas

graduações. Três alunos não souberam responder porque acreditam que só poderão responder a tal questão quando em sala de aula.

Quatro licenciandos expuseram achar que nunca se está preparado. Eles acreditam que toda universidade tem seu limite ante a formação de professores. Para estes, somente a vivência cotidiana da sala de aula irá realmente lhes preparar de forma efetiva, algo já exposto por Tardif (1992). Relembramos que, para o pesquisador, este impacto com a realidade escolar leva os docentes a ressignificarem sua concepção de prática pedagógica tendo em vista a melhoria das suas ações em sala de aula. Ainda, nesse período, os professores estabelecem interações com outros agentes da comunidade escolar como orientadores, supervisores, diretores. Além de agentes externos, como familiares, colegas de profissão de outras escolas e dos espaços de formação acadêmicas. Estas relações interpessoais promovem a construção de novas concepções acerca dos saberes docentes que, para eles, se tornam relevantes e definitivos enquanto balizador das suas ações práticas.

A maioria dos licenciandos se dividiu em dois tipos de opiniões no que tange ao seu preparo para a vida futura. Cinco deles explicitaram que, em relação a transmitir, passar os conteúdos referentes às suas disciplinas, a universidade está bem os preparando. Para lidar, com situações que permeiam o cotidiano da escola não se sentem preparados.

*Em nível de domínio de conteúdo sim. Em nível de prática eu acho que ainda depende um pouco mais de uma capacidade de lidar com o que vai aparecer na aula. (A16)*

*Pra passar os conteúdos de filosofia sim, ela prepara. A faculdade de Filosofia ela é excelente, tem excelentes professores. Mas talvez pra enfrentar, enfrentar algumas situações dentro de sala de aula, (...) situações de intolerância dentro da sala de aula, lidar com uma indisciplina muito grande de alunos, aí eu acho que não. Eles não preparam a gente pra isso. (A9)*

Outros cinco entrevistados admitiram não se sentirem preparados, em todos os sentidos, para se inserirem no cotidiano das escolas, o que nos remete à pluralidade e integridade dos saberes docentes inerentes aos currículos dos cursos de graduação. A falta de preparo quanto aos saberes disciplinares – foco da formação teórica e inicial dos professores – também não tem sido considerada suficiente.

*Não, elas não me preparam nem pras matérias que eles estão dando, imagina pra violência dentro de sala, como lidar com isso. (A20)*

*A licenciatura é muito pautada em teoria, em teoria que eu não entendo pra que existe. Nada contra teoria, afinal de contas faço filosofia, (..)Mas é um fato que você não pode fazer, uma abordagem dessa uma abordagem prática. E o problema é que a galera que dá aula pra gente na licenciatura, é um monte de professor que adora método, sabe? Acha que ensinar é um método, você tem um método que fulano desenvolveu, que beltrano está pensando, e que isso dá conta. Só que você ignora por completo toda uma vivência de sala de aula e isso é muito mais importante do que qualquer método ou aproximação que você possa aprender. (..) Quando você tá em sala de aula vai ter um moleque tocando o zaralho, jogando papelzinho no ventilador, cadeira em cima do outro, ainda mais em filosofia, que é a matéria desprestigiada no ensino médio, como é que você se aproxima disso? Principalmente como você ganha o respeito dos moleques? E faz aquilo ali parecer uma matéria que não é uma matéria que todo mundo passa? Esses são problemas que não são abordados aqui, e que eu acho que seria essencial abordar. (A14)*

Um entrevistado ressaltou a imaturidade dos licenciandos para absorverem o que é abordado pelas disciplinas pedagógicas como causa do não preparo para a carreira docente. No entanto, tal aluno não deixa de apontar a responsabilidade docente de incitar o pensamento mesmo ante tal imaturidade. A15 reivindicou a importância das desconstruções promovidas pelos professores como forma de se fomentar a reflexão acerca das suas práticas ao invés de apenas buscarem reproduzir autores e teorias durante suas aulas.

*Talvez o problema da pedagogia, do cara que faz a graduação em filosofia e vai lá para o 12º seja que essas disciplinas elas não fomentem uma discussão filosófica sobre as coisas, elas simplesmente estejam presas em fórmulas, em regras e você aprende na prática na educação que não é assim que funciona. Nós não estamos presos em fórmulas, em regras. No fundo, no fundo, a educação tem que formar pessoas capazes de lidar com as situações, como eu disse, com os fenômenos que se apresentam. (A15)*

O entrevistado entra na discussão da imprescindibilidade da prática do pensamento como caminho possível à desconstrução das vigentes práticas pedagógicas. A partir da fala de A15 e sob o aporte do estatuto do pensamento arenditiano, podemos indagar se tal *choque com a realidade* é amenizado caso, ao invés de se postular técnicas, fosse promovido o pensar. Podemos questionar se as

desconstruções fomentadas por tal prática podem amenizar a dicotomia entre os pressupostos didáticos e as especificidades das práticas cotidianas, fonte principal, segundo Hubermann (1995), das frustrações vivenciadas, quiçá, do abandono profissional. Carecem, os cursos de licenciatura, de um espaço para que as vicissitudes cotidianas sejam desconstruídas e ressignificadas? Tal inexistência fomenta a descontextualização dos saberes disciplinares, sua irrelevância e, conseqüentemente, produz o abandono de 75% dos licenciandos? As falas dos entrevistados nos induzem a acreditar que sim.

Propomos, por fim, que os licenciandos experimentassem se projetar futuramente. Questionamos se imaginam-se lecionando no ensino médio, daqui a dez anos. Seis entrevistados desejam seguir na prática docente apenas até concluírem seus doutorados e ressaltam, as condições que os profissionais de educação se encontram nas instituições públicas cariocas, como fomentadoras do desejo de abandonar a escola.

*Eu tenho, de certa forma, um medo. Eu tenho medo de que, eventualmente, eu não consiga dar conta de dar aula de filosofia pra ensino médio, e isso em um sentido amplo. Claro que a gente fala da rede estadual em um sentido mais pontual, porque muitas vezes a rede estadual é muito mais feia do que a rede particular, por 50000 razões. Claro que isso não é uma regra mas, enfim, acontece. (A14)*

*Sim, mas daqui a dez anos, por causa dos salários, a gente vai ter de dar aula não no ensino médio do Estado, né? Assim, infelizmente. Só por causa do salário. (...). Assim daqui a dez anos... quem sabe eu vou ta com um doutorado (A20)*

*Eu não vou dizer que eu não me imagino dando aula para o ensino médio (...) Mas eu acho que também, sei lá, eu preferiria dar aula numa universidade, porque é um pouco mais sério.(A3)*

Três licenciandos ainda demonstraram um desejo de abandonar a carreira, especificamente, após o processo de negociação de regulação dos Planos de Carreira e salário entre o Governo do Estado e os Sindicatos representantes da categoria. Ambas tentativas de negociação resultaram em constantes manifestações e protestos nas ruas da cidade, midiaticizadas, em parte, pelos veículos de comunicação de massa. Os entrevistados se referiram aos protestos como um reflexo do descaso estatal com a

carreira e a qualidade do trabalho docente – mote de suas indagações quanto à reverberação de suas licenciaturas.

*Visto os últimos acontecimentos de protestos e greves de professores, eu fico um pouco preocupado. Eu não sei, é... não consigo me ver daqui a dez anos assim, me projetar de uma maneira assim muito segura (...) existe uma questão de mercado de trabalho, de remuneração, de plano de carreira que eu acho que tá sendo discutida agora nas greves e nas manifestações que me preocupa, preocupa outros colegas meus da licenciatura que também não sabem se vão permanecer no mercado daqui a dez anos, por conta da fragilidade da estrutura. (A4)*

*Vou ser sincero. Acompanhando as manifestações dos professores, todo esse debate... é... da postura do educador, o governo demonstrando mais uma vez que está praticamente contra a educação, infelizmente utilizando um aparelho militar para poder utilizar a violência contra educadores, foi uma coisa que eu comecei a refletir. Eu pensei assim: será que realmente – sendo professor da instituição pública, porque a particular é outro viés – será que realmente eu vou ter força para poder prosseguir? (A17)*

Apenas três entrevistados demonstraram desejo em persistir no âmbito escolar. Dois alunos apontaram como motivo o prazer promovido pela relação que se tem com os alunos. A8 expôs ser a possibilidade da reflexão filosófica promover a liberdade aos seus educandos que o motiva a ser sempre professor. A8 emocionadamente expõe:

*Não que a educação vai fazer mágica, que vai transformar, que vai modificar, mas que ela possibilita a muitos uma liberdade maior, de vida, de compreensão de mundo, de sentido... acho que sim. E como eu tenho esse virusinho assim de... de... dessa troca de ensino, de possibilitar essa liberdade, então acho que se for possível gostaria sim. (A8)*

Estaria o entrevistado justamente expondo que é a possibilidade de fomentar o pensamento às novas gerações que promove a liberdade? E é justamente isso o que lhe proporciona sentido quanto a persistir na carreira docente? É a possibilidade de agir no mundo que, segundo Arendt (2005), garante a prática da liberdade, e com ela, a iminência de novos começos. O milagre do recomeço, inerente a liberdade, pode se constituir como um sentido à prática docente? Para além do mero conhecer, as falas dos entrevistados nos fazem acreditar que, somente a compreensão, o fomento de um espaço para dar sentido aos saberes compartilhados dentro dos cursos de graduação,

possibilita novas leituras aos pré-juízos compartilhados. Somente o pensar pode realmente promover concepções diferentes acerca destes saberes.

Quando questionamos as motivações àqueles que desejavam persistir nas carreiras, ressaltaram a influência dos bons professores durante sua formação. Algumas alunas se emocionaram ao lembrá-los e expuseram ter, como expectativa, segui-los como modelo.

*Pelo menos eu acho que é porque a minha experiência no estágio está sendo muito legal. Eu vou pro estágio feliz assim. Eu já dei duas aulas. O tempo passa rápido é gostoso. E tem um pouco também de poder ser o mesmo que alguns bons professores meus foram, entendeu? Acho que quando um professor é bom ele é capaz de marcar, determinar muita coisa na sua vida. Eu acho bom poder ver isso neles. (os olhos dela se encheram de lágrimas. (A10)*

*São os poucos de professores que restam, sabe? Que dão aquela, aquela motivada quando você está numa sala de aula e ele fala: “Olha, a gente tá aqui por isso, tem esses planos” é você ver que o que você tá fazendo é de fundamental importância pra sociedade. Se a pessoa tá ali, um engenheiro, um médico, um advogado, o político passou por um professor. Se não fosse um professor as pessoas não seriam o que são hoje, sabe? Eu acho que é uma profissão que deveria ser valorizada, o que não é. É importante. Quando a gente vê, assim, um professor motivado, indo pra manifestação, lutando porque não tá ali parado no tempo, estudando, quando você vê um cara desse fazendo doutorado, mesmo podendo estar lá fora dando aula, mas não, tá aqui dando aula na graduação, não só pra mestrado e doutorado, acho que é isso que me motiva, que eu quero fazer pra mim. (A20)*

As alunas ratificam a força que reside na exemplariedade tanto para a operacionalização das aprendizagens como no reforço positivo de hábitos e comportamentos ante as escolhas que fazemos no decorrer de nossas vidas. O modelo de comportamento apresentado pelo professor possibilita reforçar novos padrões positivos nos alunos, isto é, ensinar habilidades sociais e valores morais que balizem tanto o autocontrole emocional como a expressão de comportamentos mais assertivos. A fala de A19 nos fez pensar como pode a responsabilidade, o compromisso e a prática de, conceitua Tardif (2002), certos saberes éticos, constituírem-se parâmetros atuais para a autoridade docente. Autoridade, esta, que se deseja legítima na inexistência de qualquer tipo de força ou coação, como nos aportou Arendt (2005).

*A professora que a gente auxilia lá na Antonio Maria, ela tem todas as condições de não ser uma professora do Estado. Ela é formada aqui, em história e em ciências sociais pela UFRJ e fez mestrado em educação aqui na PUC, sociologia ou educação, não lembro, sei que ela fez matérias que ela conhece muita gente de educação. Não é uma professora que está na escola pública porque ela precisa do salário da escola, ela tá ali porque ela gosta de estar ali, e quando você assiste a aula de alguém que está no lugar porque gosta, é, é um sentimento diferente, né? Ela não tá ali por obrigação, ela podia nem trabalhar, na verdade. É, e ela podia dar aula em escolas melhores. Ela está na escola do Estado, passando por tudo que ela passa, todos os dias, porque ela quer e, a paixão com que ela dá aula e que ela acha que ela vai mudar a cabeça dos alunos, ela diz que não vai fazer milagre em três anos, mas alguma sementinha ela vai plantar durante esses três anos com esses alunos porque ela é a única professora da escola. Então ela pega os alunos no primeiro, segundo e terceiro ano. Eu acho que isso que motiva, assim, a gente a continuar. (A19)*

### 5.3.3.

**“Não dá pra fugir. Existe violência na escola e dos modos mais variados”: a violência que atravessa a vivência dos professores em formação.**

O terceiro momento das entrevistas apreendeu as concepções e experiências prévias, dos licenciandos, quanto à problemática da violência. De forma introdutória, indagamo-os sobre como veem a violência na escola hoje. Divergentes foram as respostas, o que acreditamos corroborar o amplo espaço semântico abarcado pelo conceito, acusado por Debarbieux (1992).

A multiplicidade de causas expostas pelos entrevistados para a violência escolar ratifica a multicausalidade e pluralidade do fenômeno, algo afirmado por Candau, Nascimento e Lucinda (1999). A existência de uma polícia ineficiente, o aumento da pobreza, a má distribuição de renda, o desemprego e o aumento do narcotráfico na sociedade brasileira são fatores relevantes para compreender a questão. Sozinhos, entretanto, não explicam esta rotinização. A percepção destas causas depende tanto de fatores estruturais como das mediações materiais e culturais que envolvem hoje a violência na sociedade brasileira.

Quanto às respostas, seis graduandos direcionaram suas falas à vigência de uma violência simbólica inerente às instituições de ensino. Tais entrevistados responderam



que a própria escola é uma instituição violenta. A forma homogeneizante de se ensinar/ aprender, a forma como são estipuladas as notas, os métodos utilizados pelos professores e aqueles impostos tradicionalmente por uma cultura escolar foram ressaltados como fatores, por si só, violentos. Alguns afirmaram ainda que a repressão psíquica e física produzida pelo sistema educacional incita tais atitudes.

Outro grupo de entrevistados, de forma um pouco divergente, crê que as condições como são geradas e gerenciadas as instituições educacionais, especificamente públicas, fomentam atitudes violentas por parte dos múltiplos atores escolares que ali trabalham.

*Os meninos comem a semana inteira arroz, feijão e ovo no almoço, Só! Não que isso seja, tipo, que vá mudar a educação com uma comida melhor, mas pelas menores coisas que a gente percebe, né, a violência já implícita aí. (...) os professores tendo que se dividir em várias escolas de um lado para o outro com os salários terríveis e pensar que essas questões geram a violência ou isso é uma violência..(...). O sistema já é violento por ele mesmo, sem falar nas violências que acontecem dentro da escola. (...) às vezes o professor que dá aula na escola pública também da aula no São Vicente, no Teresiano, mas a aula que ele dá no Teresiano não é a mesma que ele dá na escola pública e por que isso, né? Esses questionamentos me perturbam muito assim, porque que, e aí o professor do Estado o salário é horrível, são salários muito baixos, eles são muito cobrados pela direção, que por sua vez é cobrada pela secretaria de educação que tem que cumprir metas e tem que conseguir pontos nas provas, nas avaliações, o professor tem que estar com o diários sempre em dia, então são muitas cobranças e pouco retorno. (A19)*

São ressaltadas, ainda, as muitas coerções que balizam as práticas pedagógicas e fica claro a forma autoritária de a escola se autoafirmar, algo incompatível com a concepção arendtiana de autoridade. Relembramos que a violência para Arendt (2005) é gerada pela incapacidade de um poder instituído se afirmar como legítimo, e não o contrário. A violência não nasce do uso do poder, mas justamente do seu esfacelamento, quando a autoridade vigente não é mais consensualmente aceita. Tais reflexões nos ajudam a pensar a relação da escola com a crise que, segundo Arroyo (2001), esta atravessa.

A concepção de escola como instituição responsável pela reprodução de saberes tradicionais a serem transmitidos a todos não mais se sustenta. Tais saberes oriundos

da tradição, nos lembra Arendt (2005), é colocado à prova com o advento da modernidade, abrindo espaço para um vazio que solapa instituições como a igreja e a escola, até então hegemônicas. Os atores que por eles são sustentadas consequentemente tem sua autoridade esfacelada, deixa de ser legitimada. E um novo questionamento surge: Da mesma forma que fez certos poderes ditatoriais, estaria, a escola, utilizando-se da violência e práticas coercitivas para reivindicar seu espaço privilegiado ante a sociedade? Certas falas nos fez acreditar que sim.

*Cara, você entra na escola é (...) tem grade. Aí toca a porra do sino, as crianças saem gritando, é igual o banho de sol ((risos)) Galera revoltada, revoltada. Aí tem o inspetor, tem inspetor no corredor; tem as salas no corredor, tem as celas, né?! São uns quadradinhos assim, os moleques ficam entocados lá dentro e quando põe o pé pra fora, o inspetor “pá! Vai pra dentro!”. Caramba! Que porra é essa? Nossa! Vontade de correr. ((risos)) Porra! Eu fico [...] A primeira vez [...] me deu vontade de sair daqui. Aí você vai acostumando, daqui a pouco tu está achando normal de novo... eles gritam, é assim mesmo... É bizarro, cara, é bizarro. Aí eles têm que aprender uma parada que eles não querem, que eles não pediram para aprender, que eles mesmos não acreditam. Isso que é triste... Tu vê que eles... muitos reproduzem os discursos de que têm que aprender para ser alguém na vida. Eles acham que não são ninguém ainda, que a escola que vai fazer deles alguém. Que merda! Que merda! **E, cara, não tem como não gerar violência, uma violência mais prática, assim, porque é uma violência que vai gerar violência, vai gerar, não adianta. Tá numa relação absurda, tentando sustentar com o insustentável**”(negrito meu) (A6)*

A despeito das causas serem divergentes – alguns entrevistados alegam ser a prática pedagógica e a cultura escolar violentas e, outros, o sistema público para com a escola pública violento – os licenciandos levantaram questões que caracterizam uma possível violência da escola, como assim classifica Charlot (2001). Relembramos que para o pesquisador, para além da violência da escola – aquela promovida simbolicamente pela própria instituição - há ainda a violência na escola – gerada no seu interior por agentes externos à escola – e violência à escola – caracterizada por depredações do espaço escolar ou dos agentes que a ele pertence como professores ou coordenadores pedagógicos.

*Eu acredito que a violência também vem um pouco da questão da repressão que os alunos sofrem (...) Não poder se manifestar muito, porque cada aula exige muita atenção, exige muita concentração, enquanto os alunos devem receber informação passivamente, e não*

*participar do processo de construção do conhecimento que a gente discute nas universidades, e que é no caso a parte teórica né, que a gente aprende, mas na parte prática acaba ocorrendo um distanciamento e as escolas ficam muito presas a conteúdos também, e isso tudo interfere, acredito neste processo de ganhar indivíduos violentos, né porque muitas vezes ele não se sente em parte deste processo de aprendizagem, se sente apenas um objeto assim, pra, talvez um número [...] não é um ambiente agradável para os alunos. (A4)*

No que tange à violência da escola, questões levantadas por A4 nos fazem pensar sobre uma possível violência resultante do próprio processo de ensino e aprendizagem quando não leva em conta a necessária integração, podemos pensar conflito, do aluno com o saber. Teorias sociogenéticas assim como as de vieses mais sociointeracionistas nos aportaram quanto à imprescindibilidade da interação do aluno com seu objeto de conhecimento para que as associações e acomodações inerentes à aprendizagem aconteçam. Impedir essas interrelações pode ser considerado também uma violência? Uma escola tradicional é violenta, por natureza? Se o aprendizado verdadeiramente se constrói apenas quando contextualizado, significado, aberto “aos ventos do pensamento”, podemos postular que impossibilitar o aluno deste processo é em si uma violência? Esta é a visão apresentada pelo entrevistado que corrobora, em parte, o que consideramos ser uma escola promotora de alunos submissos.

O desenvolvimento da assertividade inicia-se e compreende a forma como lidamos com os saberes legitimados socialmente. A compreensão de que os conceitos são socioculturalmente disputados e legitimados, possibilita ao aluno compreender-se como também autor e integrante ativo desse processo. Tais concepções não só estão potencialmente formando crianças/ cidadãos responsáveis pela sociedade na qual se inserem, como favorece o reforço da autoestima, da autovalorização e a construção de uma imagem positiva de si, algo pouco desenvolvido numa criança com tendências à comportamentos submissos.

Referindo-nos ainda às causas da violência escolar, dois outros grupos de cinco entrevistados cada, compreendiam ser: (1) fruto de condições sociais desfavorecidas e (2) um reflexo da violência social inerente a nossa sociedade como um todo.

O primeiro grupo compartilha, em parte, com as exposições de Gilberto Velho (2000) de que a violência é fruto da emergência social de uma ideologia individualista

desancorada de compromissos éticos. Para Velho (1996), as mudanças ocorridas entre as relações interclasses, nos últimos anos no Brasil, nas quais a lógica do clientelismo foi assumindo formas mais agonísticas e impessoais, promoveram uma ruptura com valores éticos que, até então, balizavam a sociedade brasileira. As relações desiguais de poder que foram geradas, para um grupo de entrevistados, repercutem na escola através das desiguais condições dos indivíduos acessarem os diversos produtos sociais, culturais e de consumo. Tais disparidades, muitas vezes, favorecem práticas violentas e a agressão como modelo único de ação.

*A violência é oriunda da sociedade em que a gente vive. Eu creio que se existe violência, é porque a gente vive num país que tem um uma desigualdade social muito grande. Porque esse é um fator, não é o principal fator, mas é um fator determinante. A desigualdade social gera a questão de um aluno ter, outro não ter, um aluno poder outro não poder, um aluno esta fora dos padrões, o outro nos padrões. Essas diferenças ..ééé', eu não sei bem responder o porquê, mas acredito que elas sejam sim as causas da violência. (A2)*

Um segundo grupo de entrevistados postula ser a violência escolar um reflexo da violência evidente na sociedade em geral. Estes expressaram, ainda, acreditar que a violência é um movimento inerente a todos os tipos de relações e vínculos sociais, de forma positiva ou negativa. A escola não está alheia a estas dinâmicas.

*É um problema social, mas um problema que é uma coisa também exterior à escola. Tudo bem, recai sobre a escola né? Se reflete na escola, nas relações sociais com relação ao professor, mas eu vejo sim, a gente está numa sociedade de muitos conflitos, de conflitos pessoais mesmo, conflitos sociais, conflitos internos que as pessoas vivem, uma sociedade realmente às vezes conturbada. Então eu acho que o que você vê na escola de violência só é consequência de como a gente se relaciona com os nossos problemas. (A12)*

*Eu dou aula num colégio da rede estadual e que os seguranças na verdade são policiais militares que andam armados dentro do colégio. O que me chamou muito a atenção: porque eles andam armados dentro do colégio? Então, também, há uma preocupação no colégio no que diz respeito à violência que envolve a violência escolar, tem muito a ver naquele colégio com a violência das pessoas que moram ali naquele lugar, porque talvez participam de organização criminosa, e enfim, isso acaba indo também para dentro do colégio (A15)*

Como expressou A15, a exposição exacerbada da violência é compreendida como um dos fatores desencadeadores da agressividade, para Leme (2004). Relembramos que para a autora, um ambiente violento favorece a produção de scripts violentos: a criança, desde cedo, constrói esquemas psíquicos organizados, abstraídos e retidos pelo sistema cognitivo favoráveis a comportamentos agressivos. O grau de repressão de emoções como ódio e a raiva é socialmente construído por meio de modelos familiares ou identificações posteriores. A massificação e visualização de modelos de comportamentos violentos fazem com que a criança compreenda ser, a agressão física, verbal e/ou psíquica, a única alternativa possível para resolver situações de desavenças.

Outro fator apontado por quatro entrevistados(as) como influenciador da violência presente na escola reside de uma possível “desestruturação familiar”. Para estes graduandos, mudanças ocorridas nas famílias nos últimos anos promoveram um certo descaso para com a educação dos filhos. O aumento das cargas trabalhistas, a entrada da mulher no mercado de trabalho, a “crise de valores” pela qual passa a nossa sociedade, e mesmo a delegação, às escolas, a educação de seus filhos são apontados como causas do aumento das manifestações de violências evidentes nestas instituições, aspectos discutidos por Leme (2004), Velho (2009) e Cardia (1997).

*Agora o que eu acho em relação à violência na escola.. que uma criança que nasceu, viveu u em um ambiente violento, que em casa é violento, que ao redor é violento, que resolve as suas coisas com violência, que a família resolve com ela as questões com violencia, eu acho que é muito difícil que na escola ela não seja violenta. Se a mãe dela é violenta com ela, se ela vê arma passando entrando num ônibus, aquilo é violento, viu. Pega um onibus lotado, três horas para ir para o trabalho, cansado tem que ir trabalhar. As vezes leva porrada da polícia.. é assim. Não tem como achar que dentro da escola ela vai entrar e ser um anjo né? (A10)*

A violência doméstica e aos contextos sociais violentos, tão evidentes nas sociedades contemporâneas, aumenta, expõe Cardia (1997, p.51), “a probabilidade de fracasso escolar e de delinquência – a delinquência aumenta a violência na escola e as chances de fracasso escolar, e ambos reduzem o vínculo entre jovens e a escola”. Para Cardia (1977), torna-se um ciclo vicioso difícil de romper quando a família não apenas se não se responsabiliza pela educação de seus filhos, mas, pior, constrói

vínculos negativos, utilizando-se de formas violentas para se relacionar com seus jovens e/ou crianças.

*Talvez também seja uma reprodução, um reflexo da sociedade que a gente vive também, porque os pais eles levam muita responsabilidade à escola e não se preocupam tanto com a questão da educação moral, digamos assim para com seus filhos. E o professor ele fica, acaba ficando, sobrecarregado, tendo que dar conta de, meio que disciplinar os filhos dos pais ausentes ou então pais irresponsáveis. (A4)*

*Também tem a ver, e muito a ver, com a sua formação, com a sua formação familiar, porque os pais talvez não estejam preparados para cuidar... Não apenas do ponto de vista de violência no sentido de agredir fisicamente a pessoa, ou então verbalmente, eu acho que essa violência ela envolve os hábitos das crianças que os pais muitas vezes não estão preocupados em formar, certo? (A15)*

*Então o que eu vejo de violência é assim: o aluno ser tratado igual um bicho, entendeu, então ele é tratado igual um bicho em casa, é tratado igual um bicho na sala de aula e ele começa a reagir dessa maneira, entende? Aí você tem que trabalhar para que ele aja de maneira diferente (A13)*

Tais falas nos trazem evidências de que a possibilidade de enfrentamento da tendência agressiva de agir tem poucas chances de controle se em casa e nas escolas seus atores visualizam um cotidiano violento. A reversão da agressividade na infância, segundo Leme (2004), acontece em função da consciência das conseqüências dos seus atos e da probabilidade de obter sanções pelos mesmos. Esta percepção deriva das mudanças de significado imprimido às sanções externas – oriundas da disciplina dos pais e/ou outras autoridades - para uma certa autoregulação interna do comportamento. Esta fase de desenvolvimento moral é de grande importância ao processo de regulação emocional, sobretudo, da raiva, promotora de comportamentos agressivos. Segundo Leme (2004) é fato a permeabilidade dos comportamentos violentos frente à aprendizagem, no entanto, práticas de conscientização das conseqüências promovidas por atos agressivos e o ensino/aprendizagens de determinados valores são imperiosos. Caso contrário, torna-se quase impossível o enfrentamento da agressividade, se em locais como a casa, nas famílias e/ou escolas, reforça-se positivamente modelos violentos de comportamento.

Um grupo de entrevistados compreende que a violência escolar atrela-se às dificuldades enfrentadas pelos adolescentes no caminho de formação identitária. Dois licenciandos defenderam ser a necessidade de se autoafirmar como sujeito, ante seus pares, seu grupo de amigos e as dificuldades enfrentadas no decorrer desta construção, as maiores causas da manifestação do agir violento.

*A adolescência é um fase muito difícil (...) porque é um momento que ele precisa se autoafirmar. Então, gera uma violência psicológica, mas eu acho que esta violência psicológica acaba gerando uma violência física, em parte por causa da questão da diferença e/ou da indiferença... (A2)*

*É que a gente vive tão oprimido, vive sem condições de, de... de nada, né? Tem pessoas que passam fome, né? Não nascem em uma família bem estruturada... é... a política... os políticos corruptos, né? Tem a questão também de você querer ser e não poder... Então, acho que isso tudo é uma resposta, né?..(A8)*

Tais discursos retratam as vicissitudes enfrentadas pelos adolescentes ao se constituírem como sujeitos autônomos. Como afirma Miranda (2005)<sup>10</sup> são múltiplos, hoje, os vetores de subjetivação; os caminhos possíveis para nos constituirmos como subjetividades. Diferente das limitadas oportunidades oferecidas pela sociedade moderna, onde os caminhos eram já pré-estipulados, sobretudo, pelos preâmbulos de gênero e classe, hoje, abre-se um leque de escolhas e vetores possíveis a constituição identitária. Ao mesmo tempo em que possibilita uma gama ampla de possibilidades, tal multiplicidade provoca uma profunda sensação de insegurança. Sensação, muitas vezes, incitadora das atitudes que os entrevistados conceituam como “autoafirmativas”.

Ante tal heterogeneidade de subjetividades possíveis, muitas vezes, expressam-se descaminhos, atitudes de recusa e/ou afirmação, violentas psíquicas e fisicamente. Tais ações foram evidenciadas e expostas pelos licenciandos como as causas primeiras da violência na escola. Estas são respostas próximas, ou complementares a de um

<sup>10</sup> Luciana Lobo Miranda, no capítulo intitulado *Subjetividades: a desconstrução de um conceito* da obra *Subjetividade em Questão: a infância como crítica da cultura*, organizada pela Profa. Solange Jobim e Souza (2005) traz relevantes argumentos que corroboram os múltiplos vetores influenciadores/constituintes das subjetividades, sobretudo, de sociedades ditas pós-modernas. Um viés biologizante é desconstruído pela autora na medida em que corrobora a ideia de que a cultura e suas especificidades podem promover vetores múltiplos influenciadores deste caminhar rumos as diversas subjetivações possíveis.

entrevistado que alegou a escola está sob moldes modernos que não mais os representam. A escola apenas faz sobressair estereótipos, identidades hegemonicamente aceitas como normais; rechaçando o diferente, como ressaltado por Arroyo (1997), e evidenciado no segundo capítulo desta tese.

*Nesse sentido, a escola pra mim sempre foi um lugar(...) onde eu nunca me senti a vontade. Eu nunca me sentia como um cara que tava sendo representado naquilo que eu gostava. A minha escola era um grande engodo, neguinho ficava um discursinho de esquerda “vamos formar alunos, mudar o mundo”, mas queriam mesmo, sei lá, passar no vestibular. Os moleques que fingiam uma posição de esquerda não tavam nem aí, queriam comprar a (...) roupa que tava na moda, comprar celular, umas porras assim como qualquer pessoa hoje em dia quer. E eu, que era um cara meio destoadado, nunca tava muito nos eixos, nunca me senti representado porque, sei lá, porque eu gostava de desenho animado, gostava de jogar vídeo game pra cacete e isso que era meu mundo, nunca me senti contemplado. (A14)*

Traçando uma cartografia sobre os princípios imanentes da ontologia da violência na existência humana, Cabral, Bastos e Rezende (2010) ajuda-nos a compreender a visão de nossos entrevistados no que concerne a violência como fruto das (in)diferenças. A partir do questionamento “de onde nasce a disposição humana para a agressividade?”, os autores postulam que a violência é decorrente da nossa incapacidade de compreender, de maneira genuína, o valor existencial da figura do Outro. Toda disposição, signo e ato que vai de encontro ao nosso sistema simbólico de valores é, segundo os autores, concebido como estranho, como o “mal”, motivando assim todas as formas de comportamento possíveis que visam eliminar a existência concreta desse diferente. Os autores postulam fazer parte do aparato metafísico ocidental, a negação da alteridade, de toda e qualquer singularidade, em contraposição a uma realidade imanente, marcada pela instabilidade incomensuráveis a todo tipo de padronização. Tal dicotomia produz uma guerra simbólica contra o devir, retirando-lhe toda autenticidade, significação que lhes é inerente e castrando todo o potencial criativo da vida nas suas mais diversas expressões. Parece ser algo atual, principalmente, segundo a percepção dos futuros professores:

*Não gosto muito dessa palavra bullying, mas eu creio que é mais ou menos por aí. Eu não sei muito bem definir esta palavra. Mas a gente vê por aí alguns alunos que não estão nos padrões pré-estipulados pela mídia, pré-estipulados pela nossa sociedade, então me parece assim.*



*Posso estar enganado, posso estar enganado mas parece que é esse **estranhamento** que causa a violência”(negrito meu) (A2)*

É a racionalidade vazia que, ainda segundo Cabral, Bastos e Resende (2010), engendra os monstros da barbárie. Dissociada da experiência imanente, da interatividade interpessoal, a lógica moderna rechaça as singularidades ao tratar apenas dos signos, códigos e números. Justamente porque somos humanos, complementam os autores, podemos afirmar que a violência não surge da ausência de razão, mas por excesso da mesma. “Perdemos a razão por sua própria desmedida” já não existe violência que não seja racionalizada, expõem Cabral, Bastos e Resende (2010), algo que, segundo nossa avaliação, converge com o estatuto do pensamento arendtiano.

O caso Eichmann, de certa forma, ratificou que a banalização do mal atrela-se, justamente, à incapacidade de submeter as normas, valores e padrões legitimados às desconstruções promovidas pela faculdade de pensar. A capacidade e a possibilidade de ressignificá-los constitui-se como um possível instrumento de enfrentamento da violência, prática somente possível no plano da singularidade, somente quando “a sós consigo mesmo”. A experiência opressora da violência, segundo ainda Bastos, Cabral e Resende (2010), não se associa aos princípios existenciais da agonística, isto é, a nobre rivalidade existencial que promove o enriquecimento das disposições ativas dos indivíduos envolvidos nas experiências competitivas. A violência circunscreve-se num plano agônico das relações de forças, isto é, o rival enxerga a figura do Outro como um pólo indissociável de sua própria vida, promovendo a valorização da existência alheia. A não existência do Outro em nosso campo existencial das ações práticas impede que nos aprimoremos como seres humanos e, agora segundo Arendt (2005) pratique minha liberdade já que esta só é possível no plano da ação que, por sua vez, acontece no contato social.

*Óbvio, eu poderia ficar contando história de gente batendo em outro, mas isso pra mim é normal no colégio, pessoas se batem no colégio, pessoas não se gostam no colégio, não todas, óbvio, mas as pessoas, de certa forma, não vão umas com as caras das outras porque as pessoas são diferentes, porque as pessoas pensam de maneira diferente.(A14)*

Considerar a violência num plano de forças antagônicas pressupõe ainda valorizar a imprescindibilidade dos contatos humanos, com suas imanentes diferenças, cujas consequências, a meu ver, ratificam a positividade da concepção do conflito. Relembramos que muitos autores aqui levantados (Vicentin, 2009; Vinha 2010; Leme, 2004) corroboram a importância dos conflitos interpessoais como espaços/tempos de desenvolvimento de habilidades sociais e, sobretudo, da assertividade.

Dois outros argumentos foram expostos sobre as possíveis causas da violência escolar; ambos interligados. A primeira argumentação, apresentada por três entrevistados, aponta a influência de grandes grupos financeiros nos meios acadêmicos como fomentadora da crise da autoridade docente. O discurso do mestre como detentor de um saber universal e verdadeiro não mais se sustenta, quando, principalmente, as imposições “das empresas educacionais” esgarçam qualquer possibilidade de autonomia e de criatividade por parte do profissional de educação.

O segundo argumento circunscreve-se ao descaso governamental com as instituições de educação pública que deixa brechas à entrada do capital privado no campo educacional. Tal investimento não apenas impõe uma lógica mercadológica às instituições de ensino, mas, sobretudo, corrobora o discurso do professor como mero reprodutor dos saberes apostilados. Desprestigiado, o docente enfrenta dificuldades ao se impor como autoridade na mediação de conflitos.

*Eu vejo assim: a violência é crescente nos colégios no geral, não só por questões particulares do tipo um aluno querer. É impor uma estrutura empresarial no cliente, você é o professor e eu tô te pagando e isso gera um a crescente violência. Eu já estudei em colégio particular e é algo que eu via também . (...) eles tão tomando uma atitude mais agressiva no ambiente da sala de aula, naquele ambiente mais fechado no qual o professor passa e o aluno só recebe a informação. Eu acho que nós mudamos de conceito em relação aos nossos comportamentos que estão favorecendo em consideração em relação a violência escolar. (A18)*

*A gente escuta professores, assim, de ver depoimentos de professores com depressão, que sofreram algum tipo de violência dos alunos. Porque hoje em dia inverteu, né? Antigamente o professor tinha o poder, tinha, como eu vou explicar? Era uma figura respeitada. Hoje em dia a mãe chega na escola e fala: “Por que você fez isso com o meu filho?” Não quer saber o porque do filho ter feito, quer dizer, a culpa é sempre de quem tá do outro lado, não do filho. Hoje se inverte. Então essa questão de inversão*

*de valores, de papéis é um pouco complicado pra esse caso da violência, assim, eu acho. (A20)*

Algumas outras respostas sobre as causas da violência foram levantadas: (1) a corrupção política; (2) o *bullying*; (3) maior divulgação da mídia; (4) ser crescente; (5) resposta do professor à ação violenta do Estado; (6) algo normal por sempre existir; (7) a influência tecnológica na educação; (8) a omissão de todos com questões educacionais; (9) insensibilidade do professor com o aluno; (10) o professor que não queria dar aula; (11) a falta da responsabilização quando sua própria formação.

A despeito da pluralidade semântica do termo, podemos pensar que a diversidade de respostas apresentadas infere a falta de informações que esses futuros professores apresentam em relação ao tema, o que pode ser ratificado pela carência de fundamentação consistente nas respostas e a dispersão de argumentos nas mesmas. Eram expostas ideias vagas, hipóteses incoerentes e fundamentos que se modificavam no decorrer da entrevista, como podemos observar na fala a seguir.

*Um colega meu do ensino médio ele era homossexual e assim, nunca tive nada contra, sempre me dei bem, só que tinham pessoas que concordavam com a opção sexual e outros não. Então, até então, esse grupo que andava comigo não o agrediu fisicamente nem verbalmente. Mas um belo dia teve um colega da sala ao lado que parece que ele foi falar alguma coisa e me parece que ele agrediu, eles começaram a brigar pelo corredor da escola e todo mundo saiu para a sala, para se envolver na situação, foram suspensos. Essas coisas assim que se tornam muitas vezes, naquele momento como aluna, eu me senti assim, até entrei na zoação dos colegas e tudo, dei risada (A12)*

As maiores evidências acerca da vigência da problemática no cotidiano docente se deram quando perguntamos aos graduandos se haviam sofrido alguma situação de violência na sua trajetória escolar. Todos, sem exceção, contaram um ou mais casos de violência que aconteceram há, no mínimo, dez anos; fato que ratifica as conseqüências psíquicas que tais situações promovem. A despeito de muitos assumirem-se superados da situação, todos lembraram os momentos nos quais foram violentados psíquica ou fisicamente.

Sete entrevistados responderam ter vivenciado alguma situação de *bullying* enquanto aluno: situações onde sofreram algum tipo de preconceito relacionado à estética, à raça, ao comportamento ante o estudo e a orientação sexual. Em todos os

casos, a vítima não se enquadrava, não era um representante claro, dos estereótipos aceitos e afirmados pelo contexto no qual estava inserido

*Preconceito racial, demais! Até na... até que não... nem deveria... porque eu vim de uma cidade negra, né? E não deveria acontecer, mas sempre como eu estudei sempre em escola particular e são pouquíssimos negros contados, né? Então sempre eu sofria essa questão de preconceito racial (...)* (A8)

*No meu ensino médio... Já tinha um colega meu que... ele eu também classificaria como um sofredor de Bullying, num termo do gênero.(...) ele era chateado, ele tinha apelido e também era um garoto que por uma série de fatores terminou não se dando muito bem com as turmas em que ficava, não sei. Teve uma vez que ele vomitou no banheiro... era... ele era aquele cara que dentro dos termos talvez a gente chame de CDF, era certinho, é aquele que tem que fazer tudo, tem que apresentar tudo, quer estar numa relação mais direta com o professor, enquanto os outros alunos não necessariamente estão participando disso... porque a faixa etária se interessa por outras coisas também, e ele não, ele era "o" cara certinho, "o" chato.* (A3)

Seis alunos relataram situações de violência entre eles e seus professores na escola. Tais situações se caracterizavam por violência verbal, exemplificado por xingamentos, falta de respeito, e mesmo, situações de agressão física.

*Os alunos colocaram uma bomba no escaninho de uma professora e ela acabou perdendo uma mão, foi muito sério. (...) Houve inquérito policial, mesmo mas ninguém sabe se descobriram quem foi. Acho que não descobriram. Fizeram reunião, reunião com os pais.* (A10)

*Eu tava na sexta série, (...) por algum motivo uma aluna jogou uma borracha e acertou o rosto da professora. E aquilo deu uma confusão sem tamanho, que ficou todo mundo de castigo, porque as pessoas não queriam dizer quem era. E a professora ficou muito mal, já era uma professora que tinha uma certa idade e ninguém entendeu o porquê, porque era uma professora que era muito tranquila, era uma professora que não colocava a turma de castigo, que é uma prática, né? E eu lembro que foi uma confusão muito grande pra aluna, pro pai da aluna, pra turma no geral. Foi uma... acho que foi bem marcante, que eu lembro da professora chorando na sala.* (A9)

*Enquanto educadora eu já presenciei várias brigas de alunos, já separei muitas brigas, já entrei muito na frente de aluno que queria furar o outro com garfo da merenda, já fui encurralada por alunos. Eu trabalhei em uma escola que era área de risco e as crianças eram, algumas crianças e adolescentes eram extremamente violentas. Se você chamasse atenção,*

*eles agrediam. Enfim, já passei por várias situações. Já fui ameaçada várias vezes; já fui ameaçada, inclusive, de estupro por alunos do Ensino Médio. (A7).*

Uma entrevistada ressaltou novamente o lugar desprestigiado, quiçá, desrespeitado em que se encontra hoje o professor. Ela compreende isto como propulsora de violências na escola. Assume, ainda, que se um pai de aluno agredi-la irá responder na mesma moeda, desabafa:

*Quando você agride o professor do teu filho, você tá deixando claro que teu filho não precisa ter responsabilidade nenhuma, inclusive de não estudar, porque, se o professor reprovar ou se ele levar nota baixa, o pai vai lá e bate no professor de novo. E, sinceramente, se acontecesse comigo, eu bateria no pai de volta e que se dane que eu fosse mandada embora, exonerada! Se me der um, vai levar dois porque, enfim, quem é que gosta de sentir dor, né?! Você tá numa sala de aula onde você não tem qualidade de trabalho; onde você já não tem... num lugar que você não tem segurança; num lugar que você tem que levar o seu giz de casa; tem que levar, se for um quadro-branco, o seu piloto de casa; você tem que fazer as cópias de casa porque a escola não dá cópia para o aluno e você precisa das cópias para trabalhar, então você paga praticamente para trabalhar e o cara ainda vem te dar uma bordoadinha?! É o fim do mundo! (A7)*

A terceira forma de violência experienciada pelos entrevistados foi caracterizada pela depredação do espaço escolar cuja causa, segundo Cardia (1997), consiste do descaso público com o espaço no qual estão inseridos os atores escolares.

*No colégio onde eu estudei (...) Teve uma época em que os moleques brincavam de, no recreio eles ficavam dentro de sala e ficavam jogando coisas uns nos outros, (..), jogavam borracha,, aí teve uma hora que um imbecil tirou o sapato e jogou, pegou na janela, arreventou a janela e tinha um monte de gente passando em baixo, não só o sapato caiu em cima, como vidro caiu em cima, estilhaçando. (A14)*

Candau, Nascimento e Lucinda (1999, p. 63) expõem que as situações de depredação tão evidentes em certos estabelecimentos educacionais podem ser compreendidas como uma resposta às condições precárias nas quais se encontram tais instituições públicas. Seria um movimento de contestação ante a imposição de normas do sistema de ensino, de forma unilateral, não acordada por todos. As autoras salientam, ainda, que tais ações violentas são fomentadas, concomitante, pela falta de recursos materiais e humanos evidentes em grande parte das escolas e indagam:

“Como podem educadores(as) e alunos(as) se sentirem valorizados e respeitados se o ambiente em que trabalham e estudam está abandonado?” (CANDAU, NASCIMENTO E LUCINDA, 1999, p.64).

Alguns entrevistados ainda relataram situações de interferência dos grupos organizados e/ou do tráfico no cotidiano das escolas. Foram expostas situações tanto positivas quanto negativas, mas todas exemplificaram formas de intervenção do narcotráfico nas instituições educacionais. Esta se faz de forma sutil, com pouca visibilidade, e, ressalta Guimarães (1995), através de diferentes mediadores, representativos de posições diversas em relação às quadrilhas, tendo como propósito ampliar os grupos sociais sob seu controle. Desta forma, e não raras vezes, tais grupos utilizam a escola como locus de resolução de pendências entre rivais e como instrumento de empoderamento ante sua comunidade. A autora afirma que, a partir desta década de 80, no Rio de Janeiro, a escola, no meio destes conflitos, deixa de ter controle sobre sua rotina e a segurança de seus alunos. Todas estas formas de invasão promovem, segundo a autora ainda, uma forte interferência na vida escolar, em sua organização e em sua lógica institucional, o podemos caracterizar como, segundo Charlot (2001), uma *violência à escola*.

*As escolas que ficam em áreas de conflito ficam dias e mais dias sem aula por conta de um conflito de uma pessoa que mora em uma comunidade ao lado. Então a escola fica sem abrir. Isso é uma questão complicada porque a escola, e assim, como fica os alunos, os professores que muitas vezes não vivem naquela realidade, né? Que não condiz com a realidade dele e você tem que ser muito delicado (A12)*

*A gente fica com aquele receio. Será que eu to com uma pessoa que é, também, e eu to falando coisas que, sabe, não pode? Exemplo: eu não poderia, lá na Maré, por exemplo, é, acho que é o terceiro comando. A gente não pode falar muito alto sobre o comando vermelho, ou outros tipos de facção porque existem regras ali. A gente não pode usar blusas que são vermelhas, por causa do comando vermelho e tal, não pode nem falar muito sobre isso. Mas, a gente pode falar, quando a gente pode falar a gente fala baixo, com as portas fechadas e a gente tem uma aula mais ou menos assim. Não deixa de falar, sabe. Mas nunca fui ameaçada ou coisa do tipo. Até os traficantes, por exemplo, sabem que nós somos professores e falam assim: “Não, vocês são professores podem subir. Vocês tem que ensinar mesmo, as pessoas daqui tem que ter informação, as pessoas não tem que ser o que eu sou. Eu sou assim porque eu não tive*

*oportunidade na vida” essas coisas. Já tive conversas, assim, com pessoas assim. Eu acho um problema sério a violência na escola. (A10)*

A despeito de todos os entrevistados, sem exceção, relatarem situações de conflitos vividos enquanto alunos, muitas falas inferiam o descaso com a questão da violência. Situações de brigas, o uso de certos apelidos e a linguagem preconceituosa é tratada, em muitas passagens das entrevistas, como algo normal, natural, quiçá inerente à cultura escolar. Tais falas ratificam, a meu ver, a “banalização da violência” já aqui acusada por Debarbieux (2006) quando expõe as conseqüências da evidente histeria midiática. Quando todos os meios de comunicação veiculam cenas de massacres, roubos e homicídios nas escolas, dar apelidos e expor uma fala preconceituosa torna-se algo ínfimo. Tais práticas violentas vão se tornando rotineira e o mal, utilizando-me do conceito de Arendt (2001), torna-se banal, ou seja, o mal não é banal, mas ocupa o lugar da normalidade (Souki, 2001)

*Teve um dia que os alunos saíram e os mais velhos bateram nos mais novos, mas isso não é um coisa “ ah, todo dia tem violência”. Um dia, ontem não, foi segunda, segunda mesmo uma amiga falou “Ah, teve uma caso de uma menina lá na rocinha que foi estuprada e violentada”, mas foi um caso. (A13)*

*Porque crianças brigam, adolescentes brigam. (A3)*

*Vivenciei sim, tinha um aluno maluco que batia em mim, mas acho que só isso. (A13)*

Apesar de estes alunos acharem naturais atitudes nitidamente preconceituosas, discriminatórias e/ou mesmo atos de violência física no cotidiano das escolas, todos não esqueceram tais situações, mesmo tendo passado sete anos, em média. A marca deixada pela exclusão, pelos xingamentos, pela violência ficou evidente nas falas destes licenciandos. Será que é tão natural, normal e irrelevante assim, tais situações?

O mesmo entrevistado que alegou ser, a escola, um lugar onde essas coisas acontecem e isso ser natural, quiçá “bom para a pessoa ficar esperta”, em outro momento da entrevista afirmou:

*O problema é que demorou muito tempo, como eu disse, demorou muito tempo pra eu perceber isso. Chegar na faculdade, tive que passar por muita coisa. Até hoje meio que tento resolver certos assuntos que eu não engoli bem dessa experiência. (A14)*

Após a evidência do impacto que essas situações de violência tiveram na vida futura dos licenciandos, direcionamos nossas indagações as suas experiências atuais. Perguntamo-nos se haviam vivenciado algumas destas situações durante seus estágios. Para nossa surpresa, a maior parte deles respondeu ser, as escolas onde estavam alocados para estagiar, muito tranquilas e sem grande problemas. Sete responderam haver muito respeito entre os alunos e entre estes e seus professores. Dois desses entrevistados alegaram que estagiavam à noite, com jovens e adultos, por isso inexistir qualquer tipo de desrespeito ali. Ao questionarmos se nos corredores, recreios e demais espaços escolares, eles haviam presenciado algum xingamento ou briga, muitos apontaram não transitar por outros espaços além das salas de aula.

Ante tais respostas, podemos nos questionar se a negação da existência da violência, exposta por estes sete entrevistados retratam, mais uma vez, a vigência da banalização da violência, da naturalização de movimentos preconceituosos e discriminatórios, provocada, sobretudo, pela incapacidade de pensarem sobre o problema. A falta de reflexão, e de compreensão acerca das conseqüências provocadas por estes conflitos torna-os naturais, banais, o que corrobora sua reverberação e obscurecimento.

*Eu já vi professor chamar aluno pra porrada, já vi professor tacar caderno do aluno no lixo só que o aluno era faixa preta de Kung Fu. ### mandou ele pegar e ele teve que pegar com o rabo entre as pernas. Já vi professor de Biologia chegar e brincar assim: “Ah, hoje é aula de reprodução”; a galera: “É! Com a sua mãe!” ((risos)) Essas paradas assim... E colégio militar tem muito maluco, muito maluco, é normal assim...(A14)*

Alguns outros entrevistados disseram ter vivenciado, mesmo no limitado tempo e espaço dos estágios, algumas situações balizadas por preconceitos, não aceitação das diferenças e /ou necessidade de autoafirmar-se ante um grupo social. Foi relatado um caso onde a professora foi chamada de prostituta, duas brigas entre alunos, caso de uma diretora que cuspiu na aluna, duas brigas entre alunas e professor por causa de nota e o caso de uma mãe que disse ser, a professora, incapaz de gerir a escola por utilizar cadeira de rodas.

*Eu vivenciei uma sim, porque a diretora de um dos colégios onde eu estagiei era deficiente física, e uma mãe, que não era aluna, ao brigar*



*com a diretora, xingou ela de... bom, xingamentos para pessoas deficientes que eu prefiro não designar... os xingamentos. Mas xingou ela, disse que uma pessoa assim não poderia estar na direção, o que é um completo absurdo. Mas foi algo... só que como não... não foi algo dentro de sala, não foi relação professor e aluno. Foi relação mãe e diretora do colégio. (A16).*

Dois casos de violência foram relatados pelos estagiários alegando-os marcantes para sua formação: um caso de esfaqueamento onde a diretora se eximiu da responsabilidade e outro onde o professor, por ser contratado temporariamente, fingia não entender o preconceito demonstrado pelos alunos.

*Tem um caso que é o mais assim, que mexe até profundamente comigo, que uma aluna foi esfaqueada no Projovem lá no... eu dava aula numa escola no Morro do Pinto e ela foi esfaqueada. Ela levou, sei lá, dez facadas nas costas. E eu me dava muito bem porque eles eram mais velhos que eu. Eu tava com, sei lá, vinte e dois e eles estavam todos com... vai até vinte e oito, eles estavam com vinte e oito, eu estava com vinte e dois com uma cara de que não vivi nada e eles todos... alguns eram da boca de fumo de lá mesmo (...) Aí ela entrou com uma cara, tipo... "Verônica, o que aconteceu? Tá estranha"; "Ah, professora, eu fui esfaqueada". Ela virou e a blusa tava cheia de sangue, e eu "Verônica, você precisa ir para o médico". Aí ela me mostrou e tinha algumas perfurações pequenas, mas tinha uma que estava imensa e eu "Verônica, você tem que ir para o hospital, pelo amor de Deus, você tá machucada, você vai levar ponto". Aí veio uma outra professora assim "Ah, vai levar ponto nada, vai ter que fazer um curativo nisso daí". Eu disse "Não, mas, pelo amor de Deus, essa menina tem que ir pro médico fazer, a gente não sabe com que faca foi que esfaquearam ela", que foi uma briga dela com o filho de uma outra mulher e a mulher ficou com raiva porque ela tem um filho de um ano, foi lá e esfaqueou ela, e ela tava esfaqueada na escola. E aí, pra coordenadora, eu falei "Olha, a gente vai ter que, sei lá, tomar alguma atitude em relação a isso, chamar a polícia, dar uma queixa. Não sei. Mas eu não posso ter uma aluna esfaqueada dentro de sala que não quer ir ao médico e está andando"; [...] ela disse "eu não posso fazer nada, não posso fazer nada. Paciência. Não posso fazer nada". E esse não posso fazer nada pode ser que naquele momento ela não possa fazer, mas eu acho que, tanto nesse caso quanto o outro, que o menino dá um tapa na cara da garota dentro de sala de aula e a gente chega e fala "e aí, como é que vai ser? Quem que responde por isso? Não somos nós, não somos nós da coordenação e também não é você professor". Então o que a gente faz? A gente permite que isso continue acontecendo, que ele dê um tapa na cara dela e que ela dê um tapa na cara dele? E a gente não pode se... ah, mas aí tem as questões de leis não sei o que... Que a gente tem que fazer? Ah, se chamar a família não tem, se chamar a polícia... a polícia vai rir da gente porque tá chamando a polícia porque*

*tá dando um tapa na cara, a gente não pode fazer nada. Então quem é que faz? (A9)*

*Os alunos, eles não gostavam do professor pelo fato dele ser nordestino, inclusive criavam apelidos para ele e tal. Ou seja, eles desrespeitavam só pelo fato dele ser nordestino, uma pessoa extremamente inteligente, com doutorado, estava terminando o doutorado aqui na UERJ inclusive; mas que era desrespeitado por conta disso, e muitas vezes ele ficava sem ação, você percebia claramente que ele ouvia aquilo ali, mas ignorava de propósito para que ele não entrasse em choque com os alunos. (...) E como ele era um professor contratado, esse professor que estava lá, possivelmente ele também não fazia isso porque ele não queria se submeter a essa situação de ser mandado embora, até porque muitos estudantes do CAP da UERJ, são filhos de professores, filhos de chefes de departamento, que estão lá. Então, obviamente isso é perigoso do ponto de vista políticos para o professor, então ele se submetia a essa violência por causa de uma necessidade. (A15)*

#### **5.3.4.**

#### **“Não é uma discussão, não tem nada planejado”: a violência escolar na formação inicial docente**

No momento final da entrevista objetivei compreender como a temática da violência escolar é abordada durante os cursos de formação docente. A partir das experiências vivenciadas durante os estágios e, a mim, relatadas, questioneei se a temática havia sido problematizada na formação específica, na pedagógica, e como tem sido sua operacionalização. A maioria dos entrevistados se dividiu em duas remissivas respostas. Seis graduandos responderam que durante algumas disciplinas houve debates mas se limitava a violência social, em termos gerais. Inferimos que, direcionado às especificidades da problemática nas escolas, não houve abordagem de conteúdos. Outro seis alegara haver a abordagem mas apenas quando os alunos indagavam seu agir frente às situações que experienciaram no estágio.

*Não. Uma hora ou outra a gente toca em algum tema mais polêmico porque, na verdade, na minha turma, eu sou a que tenho um contato direto com a educação. Então, como eu tenho um pouco mais de experiência, e às vezes eu puxo tema, algum relato de alguma coisa que aconteceu porque eu acho que seria interessante discutir (A7)*

Inferimos, das respostas apresentadas, que a questão era abordada ocasionalmente e que não havia um planejamento e/ou uma organização acerca de uma possível proposta temática para as aulas, o que nos remete às respostas explicitadas pelo segundo grupo de entrevistados. Quatro licenciandos alegaram haver um debate sobre a temática, mas realizado de forma muito superficial e desligado de qualquer aporte teórico mais elaborado. A discussão sobre a violência escolar, quando surge, norteia-se pelo senso-comum e ditames não teoricamente fundamentados. Quando questionados se presenciaram alguma aula direcionada exclusivamente à violência escolar, responderam:

*Não. A gente tava até discutindo isso (violência escolar) numa aula; foi até a aula da Maria<sup>11</sup>. A gente tava discutindo os tipos de escola, os tipos de escola técnica, clássica... os modelos pedagógicos e num debate desse a gente discutiu sobre as questões da violência escolar e coisas sobre o estágio de campo lá, e a gente tinha que ver no estágio de campo como estavam acontecendo as práticas e relacionar com... era parte do relatório final. Isso a gente abordou, falou algumas coisas nesta aula mas também não foi assim.... não era o tema central da discussão. (A18)*

*Olha, eu acho que... algo que me marcasse profundamente para eu dizer a gente fez.. um seminário, um debate que foi ótimo, não. Mas eu sei que a gente teve uma matéria de educação que ela trouxe um palestrante a cada dia - sei lá, terceiro semestre - um palestrante a cada dia que falava sobre o assunto. E alguns deles tratavam sobre a discriminação que acabava gerando violência dentro da escola, mas que não era algo falando dos tipos de violência que podem acontecer dentro da escola. (A5)*

*É coisa de tipo assim, o professor começou a falar, alguém levanta a mão e fala. Não é uma discussão, não tem nada planejado, não tem texto nenhum, nada.(...) É uma discussão bem senso comum, porque como eu disse a turma é muito heterogênea, então tem certas coisas que você não pode se aprofundar porque as outras pessoas não vão acompanhar, isso segundo os próprios professores.(A20)*

Ante a superficialidade da discussão realizada sobre o tema da violência escolar, ressaltada nas falas dos licenciandos, uma das entrevistadas acusou, ainda, os próprios professores de incentivá-los a terceirizar o problema. A10 hipotetizou:

---

<sup>11</sup> Nome fictício, a fim de não identificar a professora citada.

*Mas acho porque, sinceramente, nem eles (professores das disciplinas pedagógicas) sabem como resolver. Acho que é um problema tão grande que eles não têm uma resposta certa. Eu tenho certeza que eles não sabem falar que “em caso de violência escolar faça isso”. Então é sempre num sentido de procurar um mecanismo dentro da escola, ou dos coordenadores pedagógicos, dentro da direção.*

Um licenciando apresentou outra questão, a meu ver, um pouco mais grave. A14 ressaltou que sua Universidade aborda sim questões relacionadas à violência e, sobretudo, muito se fala sobre bullying. Para ele, porém, a abordagem é equivocada. O que se aprende “é ter sempre pena do aluno”, é sobre como o professor pode defendê-lo, ou abafar as situações de violência.

Podemos inferir que A14 reflete sobre formas de incitar personalidades submissas e a importância de se desenvolver, na escola, pessoas assertivas, capazes de solucionar seus problemas de forma madura e não passiva, como expôs Deluty (1979) e apresentamos como proposta teórica às formações no capítulo três. Para o psicólogo, o aluno submisso possivelmente não desenvolveu, de forma consistente, recursos psíquicos necessários ao controle emocional, o que impede o domínio e a exposição de sentimentos quando ante pontos de vista divergentes.

*A gente quando aprende, aprende a ter pena do aluno, a gente aprende a tomar o aluno como se fosse um coitado “ah, o aluno tá na escola porque ele tá desmotivado? Problema na família”. Claro, o aluno pode tá desmotivado, se você tem problema na família, tem problemas em muitos lugares. Agora, isso não tira do aluno a responsabilidade de correr atrás do conteúdo que ele tem que correr porque ele tá na escola. (...) O aluno tá na escola porque é obrigado, tudo bem, você pode questionar se as pessoas tiram proveito da forma que a gente aprende hoje em dia ou não. (...). Agora, você sabe que as pessoas tem que ir pra escola pra estudar, o aluno não pode cair numa de vestir a roupa de coitado de (...) mas e sua postura diante disso? Isso é que todo mundo esquece de perguntar. (A14)*

Um olhar atento por parte do professor se faz imperioso. Muitos alunos submissos rotulados como comportados e compreensivos passam despercebidos pelos professores. Sua baixa estima é reforçada pelos próprios docentes quando incitam o silêncio, o ato de não lutar pelos seus direitos e o não-diálogo ante os desacordos surgidos. Muitas vezes, esse comportamento submisso vai ao encontro dos interesses da escola cujos atores prezam pelo emudecimento, pela anulação do

conflito e, conseqüentemente, pelo não diálogo, prática este ratificada por Leme (2004) e Vinha (2010).

*A gente cria uma política de pessoas, vou dizer uma expressão muito perigosa mas, acho que não tenho uma expressão melhor, pessoas fracas do ponto de vista que elas não tem maturidade de erguer o queixo, olhar para as coisas e falar “não, isso também me diz respeito, eu também faço parte disso e eu também quero que minha voz seja ouvida. (A14)*

O professor, assim como a família e a cultura, mostra-se um mediador imprescindível na aprendizagem de habilidades sociais. Por meio de dinâmicas, da abordagem de valores, do incentivo constante à reflexão dos sentimentos, da promoção de um espaço direcionado à prática silenciosa de pensar e, sobretudo, por meio da exemplariedade, o professor pode promover a assertividade. Ressalta Leme (2004) que “a expressão de pensamentos e sentimentos perde força se não for feita em tom de voz firme e contato visual com o interlocutor”, isto é, por meio de modelos. Por sua vez, a cultura media o desenvolvimento de ações assertivas no sentido em que os diversos sistemas de valores estipulam normas e diferentes ideais de vida que constituem o universo simbólico culturalmente negociado acerca das diversas formas de interagir com o Outro. Tais categorias constituem e circunscrevem-se ao *senso-comum* o qual, segundo Arendt (2005b), deve ser constantemente submetido ao exercício do pensamento: às práticas de desconstruções e ressignificações.

*A gente tem o hábito de criar pessoas que simplesmente se refestelam no confortável e ficam ali, esquecem que afinal de contas você continua porque você quer. Se você quer continuar, isso também é um trabalho seu, a jornada é sua, você não vai ser uma pessoa que vai ter atitude, vai ter opinião, se você se refestelar naquilo que te agrada. Viver envolve dor e isso não quer dizer que seja uma coisa ruim, dor tomou uma conotação de uma coisa ruim, mas sempre teve isso e vai continuar a ter, enquanto a gente não aprender a lidar com a dor e com o sofrimento, com as coisas de uma maneira mais pronta, aí vai ter um prato cheio para a violência se configurar como se fosse uma coisa muito maior que a gente, como se fosse uma coisa que dissesse respeito à, uma coisa externa a nós, como se a gente não tivesse controle. (A14).*

Três alunos matriculados na UERJ alegaram estar presente, nos seus currículos, uma disciplina direcionada especificamente à temática da violência – algo já observado na análise dos currículos na primeira parte da pesquisa de campo. Busquei

compreender como acontece, na prática, tal disciplina: o quê e como são abordados os conteúdos. Como achei a questão de grande importância para a pesquisa, irei transpor, na íntegra, as falas que, à disciplina intitulada *Práticas minimizadoras da indisciplina e da violência escolar*, se referem.

*O tema foi abordado justamente a partir da perspectiva das questões do preconceito, que são sempre presentes, do modo como a gente deve lidar com esses alunos enquanto educadores, para que a gente também possa minimizar a violência e a indisciplina. Eu lembro que essa disciplina trazia muitas dinâmicas. Essa disciplina foi composta por muitas dinâmicas. Basicamente se eu pudesse dizer para você como essas aulas se desenvolveram, se elas se desenvolveram a partir de textos ou da discussão, não, não foram, foram a partir das dinâmicas que envolviam sempre essa questão do sentir mesmo, do vivenciar, mesmo que seja de maneira... através de uma simulação, o que seria essa indisciplina, o que seria essa violência. Então, por exemplo, em alguns momentos ele dividia a turma em grupos, e ele simulava ali, então eu teria o papel do chato mesmo, do provocador, do preconceituoso e mostrando ali no dia-a-dia, como é que o professor deveria reagir, ou se ele deveria reagir, ou o que ele poderia fazer para resolver esses problemas. E o que é interessante é que esse professor colocava para a gente a necessidade de pensar a questão, não era porque a gente estava fazendo aquela disciplina que ele iria nos dizer qual seriam essas práticas, mas sim nós precisamos aprender a analisar, por isso a questão das dinâmicas, porque quando você analisa aquilo que está se manifestando ali, o fenômeno, digamos assim, num termo mais filosófico, quando você analisa o fenômeno você pode também interagir nesse fenômeno, fazer alguma coisa ali. Então o que ele nos ensinava era justamente a observar, a ter a sensibilidade para perceber, e é claro, obviamente ele também vai passar o modo como ele pensa que nós devemos agir de maneira subjetiva. (A15)*

*Olha, a aula inicialmente navegou por algumas discussões mais técnicas, Vygotsky, Piaget, desenvolvimento do conhecimento; e trabalhou muito mais o reforço de que a violência física não é o único problema, é só uma parte. A violência simbólica e verbal seria a mais comum de se verificar hoje em dia, onde você tem uma proibição maior da violência física, mas você tem um certo descontrole das violências simbólicas. Aí também, o professor acabou indo na direção do colégio, como sendo um símbolo direto dessa violência; ou então quando você reprova o aluno, você estaria com a prática da violência... (A16)*

*São matérias assim, que tem vários turnos, então tem vários professores assim...(...) Eu cheguei até me inscrever, porque é única... é uma eletiva obrigatória praticamente. São poucas vagas, alias poucas vagas, poucos horários apesar de ter uns sete horários para o pessoal de educação mas ela enche muito. Ela é uma disciplina que é única eletiva, eu acho. Uma*

*das únicas. São três delas. Uma de cotidiano escolar, essa de violência e indisciplina e uma outra que agora eu não to recordando o nome que elas são disciplinas obrigatórias de educação e como ela atende a faculdade toda acaba nunca tendo.. poucas pessoas conseguem as vagas. Sei lá, eu acho que tem 20, 15 vagas e sei lá, e tem uma concorrência de 90 pessoas. Ai ficam lotadas as turmas. Eu já tentei umas seis vezes essa disciplina. Esse semestre eu tentei de novo e ainda não entrei. (A18)*

O depoimento de A15 ratifica a relevância da metodologia adotada pelo professor. O aluno ressaltou que a disciplina teve um impacto na sua formação tanto por ela ter sido dada em forma de dinâmicas – o que demonstra certa preocupação de que as reflexões surgissem de situações práticas -, como por ela não ter se limitado a transmitir um tipo de fórmula pronta. A disciplina, para ele, foi importante porque fomentou o pensar. “O que é interessante é que esse professor colocava para a gente a necessidade de **pensar** a questão, não era porque a gente estava fazendo aquela disciplina que ele iria nos dizer quais seriam essas práticas”. (A15) Seria a intenção, do curso, enfrentar a violência escolar com a prática do pensamento?

Junto à ementa do curso inferimos que sua operacionalização estava coerente com a proposta curricular. No entanto, a observação feita por A18 referente às poucas vagas oferecidas corrobora a pouca abrangência aos licenciandos que se formam nesta IES. Por outro lado, ficou claro que fomentar a prática do pensamento ante as múltiplas manifestações de violência escolar mostrou-se um caminho possível ao enfrentamento da questão.

Arendt (2005b) salienta a natureza crítica e desconstrutora do ato de pensar que junto os atos de querer e julgar constituem as “atividades do espírito”. O pensar, como ação de compreender, residiria na significação que damos aos atos que fazemos ou sofremos no decorrer da vida, sendo, portanto, um processo interminável e constante. Tais pressupostos balizam-nos a compreender a relação existente entre a incapacidade humana de submeter os fatos à inspeção do pensamento e a prática do mal, análise necessária à subversão da violência em meio escolar.

Por meio do aporte arendtiano consideramos que a consciência moral articula-se prioritariamente à atividade de pensar, e não apenas à exposição aos códigos de conduta e/ou às regras moralmente estipuladas. O agir moral dependerá da harmonia constitutiva do próprio exercício de submeter, as compreensões preliminares, às

desconstruções promovidas pelo diálogo silencioso de “mim comigo mesmo”. Diante do caso Eichmann, Arendt (1989) deduziu que, a despeito de prescindir de condições e finalidades, será o retorno do agir transcendente de refletir por meio da prática do julgamento que balizará o juízo axiológico humano responsável pelas escolhas entre as boas ou más ações, violentas ou não. Foi este o exercício proposto durante a disciplina “Prática minimizadoras da indisciplina e da violência na escola”? Talvez, por isso, tenha sido considerada, pelo entrevistado, tão relevante para sua formação?

### 5.3.5

#### **“A minha função é fazer vocês pensarem”: o desenvolvimento de uma disciplina direcionada exclusivamente à violência escolar**

Entrevistamos a professora responsável pela disciplina *Práticas minimizadoras da indisciplina e da violência escolar* na UERJ. Consideramos a entrevista de grande importância para a pesquisa aqui exposta e a anexamos, na íntegra, no final da tese. Ficou clara, logo na introdução da entrevista, a importância que a prática de lecionar esta disciplina tem para sua vida.

*Eu acho que é como cidadã, é como mãe, é como mulher, logo como professora. Eu acho que a gente está em uma sociedade muito complexa, o Rio de Janeiro é uma sociedade complexa, a gente tem toda uma complexidade aí, eu acho que o meu interesse é, se eu puder de alguma forma contribuir para que o aluno pense sobre essas questões, eu acho que já vou estar fazendo meu papel. (Profa. UERJ)*

Após exposto as intenções da professora quanto a sua disciplina, a interroguei sobre a metodologia utilizada e o planejamento apresentado. Busquei compreender como a disciplina é ministrada.

*Na primeira aula eu faço um inventário de onde eles vêm, são várias licenciaturas, então eu mapeio os meus alunos, eu gosto de saber qual é a expectativa que eles têm em relação à disciplina. Muitos querem uma receita de bolo, porque muitos já são professores do município, do estado, de escolas particulares, já tem relação, eles querem uma receita de bolo, se eu fosse eles eu também ia querer, me colocar no lugar do aluno é pertinente. E aí eu já digo logo para eles na primeira aula “olha, eu sinto informar vocês, mas não há receita de bolo, a gente pode tentar chegar a estratégias preventivas, a gente vai tentar (...) Acho **que a minha função é fazer você pensar, pensar** a respeito do que seja a violência, dentro de algumas ideias e concepções teóricas, mas*



*principalmente pensar a respeito da vida de vocês, e vocês dentro desse processo como professores, que podem estar sendo vítimas, e ao mesmo tempo produtores dessa violência”. Porque ninguém fala isso, de cara eles se chocam, depois eles começam a perceber, que nós também produzimos a violência dentro da sociedade de alguma forma, e é dentro desse mote que eu vou com eles ( negrito meu).*

Quanto ao desenvolvimento da disciplina e as metodologias adotadas, a professora ressaltou:

*Porque a gente faz estudo de caso, e os casos geralmente baseados no que eles trazem, não sou eu que tenho que trazer, eles que trazem. No semestre passado tinha um aluno que tava enfrentando um problema sério em uma aula que ele dava aulas ligado a uma ONG, e ele já tava a ponto de apertar o pescoço dos alunos e jogar todos pela janela, assim, maneira de falar, né ? (...) tava estressado, e vinha pra aula, eu olhava e falava “meu Deus, esse menino vai ter um treco aqui”, eu ficava preocupada. E aí, dentro da própria turma começaram as propostas de solução para o problema dele, eu achei muito legal, a própria turma tentou ajudar. Porque, como eu misturo eles toda hora, eu não deixo eles ficarem nessas panelinhas de licenciatura, mistura tudo, eu mostro para eles que é legal você misturar o conhecimento, porque vai te dar um acréscimo, **vão pensar diferente**, que vai chamar para o todo e vai ficar mais rica a discussão. E aí os colegas começaram a fazer proposta, eu também fazia uma proposta aqui, outra ali, mas os colegas se movimentaram. ( grifo meu)*

Evidenciamos a importância imprimida à prática da reflexão e a preocupação em proporcionar, aos alunos, um espaço para o exercício do pensamento. Há ainda a intenção de que essa reflexão parta do cotidiano, de algum apelo mundano, no caso, de situações de violência vividas pelos próprios alunos. Somente assim, segundo Arendt (2008b), acreditamos ser possível a ressignificação de tais situações como uma prática necessária a novas respostas e a novos começos. Somente por meio do ato de pensar, apenas através da compreensão, podemos agir no mundo pelo qual passamos a nos responsabilizar, como humanos e, sobretudo, como educadores. Assim como a concepção arendtiana desconsidera haver garantias ao se pensar, a professora alega não haver propostas universalizáveis ao combate das múltiplas violências. A prática da reflexão é concebida como um caminho.

Assim como já evidenciamos ser, a exemplariedade, imprescindível por parte do educador que se pretende fomentador do pensamento, a professora deixa claro,

num segundo momento da entrevista, a importância que imprime ao seu papel como docente no enfrentamento da violência.

*E eu acho que a postura do professor pode ser um ponto de partida, porque muitos colocam sempre “o aluno é violento, a escola não sei o que, e você? Você não é violento também?”. Então primeira aula eu dei um texto a eles de psicanálise chamado “A violência de todos nós”, aquilo ali foi um tapa na cara, porque eu peguei trechos e joguei para o grupo defender, mesmo que eles não concordassem eles tinham que defender a ideia que é a coisa de se colocar no lugar do outro, se colocar no lugar do autor. Aí foi interessante, porque eu coloquei os grupos em um crescente nas defesas para a turma foram 6 grupos. E foi interessante porque eles começaram a falar sobre eles mesmos, dando exemplos de si próprios, de colegas, seguindo nesse processo, porque eu quero trazer o aluno para dentro do processo, sabe, ele é professor, ele é ser humano, ele tem instintos. O aluno dele também tem, ele é tão humano quanto o aluno e essa humanidade que eu tento mostrar a eles e aí, vamos ver se a gente consegue, é um desafio.*

(...)

*Então, eles já vêm insatisfeitos, eles já vêm fuzilando o professor que tá ali, independente de quem seja. E eu acho que a minha função como professora é quebrar isso, porque eu tenho que mostrar na prática o que eu vou ensinar na teoria, eu tenho que ser minimamente coerente, pode ser que eu não consiga a todo momento, mas eu vou tentar, e eu tento mostrar para eles o lado bom de estar ali. Eu acho que eu vou conquistando eles aos poucos porque, como eu gosto de estar ali, o meu prazer contamina a própria turma, entendeu, e eu digo isso para eles “se você não tem essa vocação não sejam professores, façam outra coisa, porque o stress é muito grande, o salário é muito baixo e você tem que ter prazer no que faz, se não vai buscar outra coisa para viver (...) o Edgar Morin fala isso o tempo inteiro na obra dele, é buscar o poético no prosaico.*

A partir das críticas apresentadas pelos licenciandos acerca da superficialidade que caracteriza as discussões promovidas pelas disciplinas pedagógicas, questioneei a professora sobre o papel da teoria nas reflexões propostas. Busquei compreender suas escolhas teóricas e suas concepções acerca do diálogo possível entre a teoria e a prática das dinâmicas apresentadas.

*Eu fomento a discussão a partir de um texto, começou bacana, segunda aula já com o texto na mão e aí eu descobri que aqui tem quase um museu aqui na Escola de Educação, tem palmatória, aquele sino, aquela coisa horrível, não sei nem o que é mais violento, se a palmatória ou*

*aquele sino no ouvido. Peguei emprestado lá com os professores e fiz os alunos passearem com a palmatória pela turma, todos eles, todos eles pegaram, viram como era no século XIX e como essa palmatória não está presente nos dias de hoje (ou está?), e palmatória naquela época era um ato de violência? Não, era um ato disciplinar. E como esse conceito muda no tempo, sabe? Eu já conversei com eles um pouco disso.*

Sobre o referencial adotado durante as aulas, a professora ressalta:

*vão seguindo a teoria e a prática, até mesmo no texto do Morin que no caso é da minha autoria, mas é baseado no paradigma do pensar complexo, eu proponho soluções práticas, por exemplo, eu apresentei os princípios do pensar complexo e depois eu fiz uma questão prática com eles em sala de aula: pegar um daqueles princípios e aplicar em uma situação de sala de aula, pra eles começarem a fazer o link entre o pensamento filosófico e a aula cotidiana, e agora na parte final a gente vai falar sobre a ética, aí sim a gente vai começar a falar mais da violência.*

Sobre a especificidade da violência na escola, a entrevistadora relatou:

*Nos outros textos a gente fala sobre adolescência também, que é um conceito construído. Depois eu passo para o texto base que é o da Vera Candau, ta? Que é o que norteia mesmo esse trabalho aqui, que ela tem todo um trabalho voltado para a escola e esse diálogo com a comunidade, e tem uns vídeos dela e esses vídeos são obrigatórios, eu faço eles (os vídeos) serem obrigatórios, se não eles (os alunos) não assistem, infelizmente tem que ter essa estratégia, Os vídeos complementam o texto dela. No final eu termino com algumas concepções mais antropológicas sobre a violência, um olhar etnográfico sobre uma turma, como seria isso, dentro de um texto, mas sempre jogando a questão teórica algum tipo de prática de vivência deles. (...) No primeiro semestre eles fizeram um seminário, com direito a dramatização e tudo, no outro semestre já não foi assim, esse eu ainda não pensei como será a atividade final(...)*

A propósito de nossos objetivos quanto ao desenvolvimento de comportamentos assertivos, considere importante compreender como a professora lida e propõe estratégias para a resolução de conflitos aos licenciandos. Busquei apreender, por último, como enxerga os comportamentos discentes; como concebe a agressividade alheia, e se há uma preocupação em evitar a passividade ante as desavenças.

*Eu aposto no ser humano e na estratégia, você tem que ser um bom estrategista. Eu tenho que apostar no lado mais luminoso que o ser humano tem, se a gente tem um lado de trevas, de sombras, nós também temos um lado de luz e é nesse lado que eu aposto. Mas para que esse lado de luz possa realmente surgir, você precisa conhecer a sua*

*sombra, se não você vai se enganar, você vai se achar muito legal “ah, eu sou uma pessoa legal”, é nada, eu tenho muito medo de gente muito calma, muito medo, porque quando aquilo ali estoura a boiada, vai fazer uma coisa que nem ela um dia imaginaria fazer”.*

(...)

*“Então, apostar em uma escola que não haja nenhum índice de agressividade ou de violência, eu acho difícil. Agora, você pode tentar transformar o limão em uma limonada, buscar aquilo que não está bom em uma coisa melhor, acho que se eu não acreditasse nisso eu não estaria aqui. Agora, o que me entristece é precisar ter essa disciplina por conta do caos que está o nosso estado e o nosso país, porque a gente está dentro disso tudo e nós somos o estado e somos o país, então por conta desses tempos aí isso me entristece”*

A despeito de lamentar a necessidade da disciplina no currículo, a professora lida de forma positiva com a agressividade, segundo ela, inerente a todos os seres humanos. Ante isso, ressalta a importância do “conhecimento do nosso lado de trevas”, da consciência das emoções e sentimentos que podem promover comportamentos agressivos, para que desta forma “faça uma limonada”, isto é, os direcionar positivamente. Como professora também de teatro, ela acredita ser a dramatização e o esporte bons mecanismos para tal. *“A questão é como você vai canalizar. O esporte eu acho muito legal nisso e a arte, no meu caso a arte(...) Você vê nos próprios jogos dramático essas questões da violência e das propostas de saneamento das dificuldades sendo sanadas no jogo”.*

Ficou claro um caminho que se descortina ao se buscar enfrentar os desafios impostos pela violência escolar através de uma disciplina curricular que dialogue as experiências práticas com uma coerente fundamentação teórica. Diferente de apresentar fórmulas prontas, universalizáveis, oportunizar um espaço para significar estas experiências, um espaço tempo para o pensar, mostrou-se um caminho para que os próprios licenciandos criem suas estratégias cotidianamente, aportados teoricamente.

Será, este espaço, exclusivo desta disciplina? Será que outros momentos de reflexão são oportunizados durante demais graduações? A8 expressou indignação quando ressaltou que, somente após as manifestações da cidade do Rio de Janeiro em

2013, um pouco tem sido discutido sobre a violência. Corroborou a relevância de desconstruir o tema e sua interrelação com a questão da autoridade e tradição.

*Agora! Agora no finalzinho com essas manifestações, né? Que eu... que eu até ficava meio até... eu ficava assim meio preocupada... falando “Meu Deus do céu e estou aqui num curso de filosofia”... Tava tendo aquele tiroteio lá no Complexo do Alemão... e todo mundo na sala de aula, ouvindo aula de metafísica! Nada... nada parou, nada se discutiu, no outro dia não se falou e eu fiquei assim assustada... “Meu Deus do céu, eu estou aqui, as coisas estão acontecendo e ninguém discute...” Então se discute, se fala... E aí tá tendo Filosofia mesmo, que eu acho! Filosofia na vida! Filosofia na vida, da vida, para vida, com a vida. Não é só pra você ficar somente na questão da especulação, da contemplação, né? **É você dialogar, é você criar possibilidades, é você problematizar. E problematizar o que já foi, né? O que foi da tradição, a base e o fundamento do nosso pensamento e problematizar fazendo um link com... com o que está acontecendo aqui e agora... trazer soluções... (...).** Assim que você problematizar, pra você discutir, pra você fazer um movimento. (A8)*

Na medida em que muitos entrevistados apontaram vivências violentas durante seus estágios, buscamos apreender como são operacionalizadas as discussões na disciplina Prática de Ensino/Estágio Supervisionado. De acordo com as ementas, um dos objetivos do curso reside em orientar os licenciandos ante as vicissitudes que presenciam nas introdutórias práticas pedagógicas. A maioria, 60% dos estudantes expuseram não ter sido nada abordado sobre a questão. Um expôs que o professor não tem tempo para tal e outros que somente quando há um questionamento por parte do aluno. Tais dados corroboram a necessidade de que o tema seja debatido, uma vez que as indagações originam-se das vicissitudes práticas que os alunos enfrentam durante seus estágios.

*No estágio supervisionado, no zero e um, não teve não, por quê? (...) o tempo que é só cinquenta minutos para o professor dar um tempo de Sociologia... Então o primeiro tempo, (..) é perdido porque o pessoal que estuda à noite trabalha. Então não chega no horário, então já perdeu esse tempo. Aí no outro tempo não dá, (...) não sei por que em Sociologia ficam nessa amarra de explicar o que é a Sociologia, eu não consigo também entender. Vários temas para ser abordado, então o professor ficava muito focado de querer explicar o que é a Sociologia, mas o tempo não dá. Então, tanto no zero e no estágio um, em nenhum momento, nenhum professor abordou essa questão da violência. (A17)*

*O tema da violência? Não! Eu cheguei a comentar essa questão do Bullying com o professor José<sup>12</sup> e tal, mas foi coisa muito pontual.(...) um outro estagiário comentou de uma garota que fica dormindo na sala. Entrevistadora: E quando você relatou esse caso que você conceitua como Bullying para o seu professor supervisor? Qual foi a atitude dele? Ele discutiu um pouco sobre isso? Não". (A3)*

Tem sido dada a real importância às supervisões durante dos estágios exigidos durante as formações iniciais dos professores? Seriam, os estágios, experiências controladas, como afirmou um entrevistado? Qual o papel do supervisor frente às questões que emergem da prática? Um aumento do número dos estágios e a sua diversificação ajudariam resolver a questão? Quais saberes docentes (disciplinares, sociais, éticos e experienciais) os graduandos deveriam aprender para formarem-se minimamente ante os desafios pedagógicos no que toca às violências escolares?

Perguntamos, posteriormente, aos licenciandos, se sentiam preparados para enfrentar as diversas situações de violência que possivelmente surgirão durante sua prática docente. A maioria dos entrevistados, seis deles, negaram se sentir preparado para lidar com tais situações e dilemas. Perguntei, a alguns deles, o que fariam se dois alunos brigassem durante sua aula. Como é que eles resolveriam a questão? Diversas foram as repostas.

*Não, eu não tenho a mínima ideia. Vou fazer o que, cara? Bater nos dois? (A6)*

*Eu acho que não. Mesmo que seja apenas teórico eu acho que ainda assim pode dar dicas... não existe um manual prático sobre como você lidar com cada situação. Então as discussões são boas, relevantes ate para a gente ter alguma ideia mas ainda sim eu acho que ainda não tem esse preparo (A18)*

*Acho que não! Porque eles não têm essa abordagem de casos de, nem de indisciplina e nem até aí, até onde eu sei, só posso falar até onde eu sei, em palestras por exemplo. Eu não vejo muitas palestras (...) divulgadas que falem da violência nas escolas... E indisciplina, não! A gente não tem uma disciplina que aborde isso, especificamente, ou, nem especificamente, mas que aborde esporadicamente, coisas assim. (A9)*

Três licenciandos ressaltaram as suas experiências como bolsistas de PIBID como responsáveis por se sentirem seguros para a prática profissional. Um deles

<sup>12</sup> Nome fictício, a fim de não identificar o professor citado.

expôs ser, o projeto que participa como bolsista, uma estratégia para a ponte entre os saberes disciplinares e as vicissitudes práticas que encontra na escola onde se insere o projeto. Tais reflexões, a meu ver, trazem um segundo caminho para enfrentar esse hiato existente entre os ideais educacionais assimilados durante as disciplinas teóricas e o choque com a realidade onde a violência se apresenta.

### 5.3.6

#### **O PIBID como um caminho? Projetos bem sucedidos e olhares positivos ao programa de apoio à iniciação à docência**

Algumas entrevistas ressaltaram as boas experiências que os licenciandos tiveram enquanto bolsistas do programa de fomento à iniciação à docência.

*(...) No caso agora com o projeto PIBID que eu acho que os professores da universidade estão tendo uma maior proximidade, um maior envolvimento com as escolas em si, mas enfim é... estão quase que descendo dos castelos onde eles estavam pra poder ver a realidade do ensino e pensar no ensino, acredito que isso é positivo, (...) Pra mim é algo que permite um olhar mais qualificado sobre a escola e uma análise mais profunda sobre os problemas da escola e mais próxima também, porque não tá lendo um livro, não tá lendo um artigo, não está vendo um filme, ele está presenciando a realidade, então eu acho que isso tudo favorece neste processo de integração entre universidade e escola. (A6)*

*A gente, na faculdade tem mais contato com a teoria e tem que ter a prática pra gente ver como acontece (...) eu acho que o PIBID foi um a mais que eu tive a oportunidade de participar e ainda to tendo. (A19)*

Outros dois entrevistados corroboraram ser, suas práticas enquanto bolsistas do PIBID, minimizadoras do hiato existente entre seus cursos e os saberes experienciais. Este foi um segundo caminho inferido por meio da fala de nossos entrevistados para o enfrentamento da carência na formação docente quanto à violência escolar. Buscamos, portanto, melhor compreender a proposta do PIBID, assim como alguns de seus resultados práticos.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) é um projeto da CAPES, do Ministério da Educação, cujo fim reside em promover o aperfeiçoamento e a valorização da formação docente. Por meio da concessão de bolsas a alunos de licenciatura fomenta-se a sua participação em projetos

desenvolvidos por Instituições de Educação Superior em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Por meio destes projetos busca-se promover a inserção dos estudantes no contexto escolar desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da graduação e de um docente ligado à escola.

Segundo sua proposta inicial, exposta no decreto no 7.219 de 24 de junho de 2010, os objetivos do programa são: (1) Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; (2) contribuir para a valorização do magistério; (3) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; (4) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; (5) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e (6) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2010). Apesar de ser recente, o programa apresenta alguns resultados positivos sobre o seu impacto na formação dos licenciandos e nas escolas nas quais estão inseridos.

A despeito de todas as dificuldades enfrentadas pelos bolsistas no que tange à infraestrutura da escola, Lourenço (2012, p. 1), numa das primeiras análises sobre o PIBID, ressalta “a satisfação dos alunos quanto ao projeto; a participação deles nas atividades(..); o despertar para um maior interesse na disciplina de filosofia, (..) e o desejo por parte dos alunos e da direção da escola para que o projeto continue”. Como supervisor de uma escola estadual localizada na cidade de Natal (RN), Lourenço (2012) ressalta que o projeto teve sua eficácia diária comprovada nos encontros integrativos de trocas de experiências entre os subprojetos; nas reuniões dos “pibidianos” para planejamento das ações; na efetivação das ações; na avaliação do que foi realizado e no pensamento da adoção de novas estratégias.



Com os erros e acertos, que todo projeto experimental apresenta, esse é o resultado positivo que ficou da atuação do Pibid na Escola e que desde já se vislumbra, por parte de todos os participantes, novas possibilidades de aprimoramento no que concerne a iniciação à docência e dos frutos que as instituições conveniadas colhem disso (LOURENÇO, 2012, p. 3)

Fetzer e Souza (2012) apresentam os desafios e resultados de um projeto PIBID inserido numa universidade carioca que pretendia discutir a transformação de uma escola básica e que buscou assumir perspectivas interculturais em relação ao conhecimento escolar. As autoras salientam os resultados iniciais do projeto que questionou as concepções de conhecimento escolar que permeiam os saberes docentes e dos próprios bolsistas quando inseridos em escolas públicas. Os bolsistas, além de ajudarem a construir questionários e aplicá-los aos demais participantes do projeto, participavam de reuniões cujo objetivo residiam em discutir problemas levantados pelos professores de escolas públicas acerca da sua prática cotidiana. Tais tarefas os proporcionavam vivências sobre os desafios da prática docente. Durante estas reuniões, ainda, eram levantadas propostas de ação nas salas de aula que resultaram na produção de materiais didáticos direcionadas ao próprio licenciando. E, por fim, Feztner e Souza (2012, p.17) advogam que o PIBID constituiu-se como

um programa que oportuniza a vivência da iniciação no campo da docência em diálogo com a formação teórica oportunizada na universidade, desde, é claro, que tais campos estejam em postura de troca e não de sobreposição de saberes.

A partir das análises preliminares disponíveis por Lourenco (2012) e Feztner e Souza (2012) acreditamos que o projeto do PIBID desvendou-se um caminho possível à subversão do hiato, aqui evidenciado, entre a abordagem dos saberes disciplinares e as vicissitudes práticas enfrentadas pelos graduandos durante seus estágios no que toca à questão da violência escolar. A orientação direta por parte do supervisor dos projetos tem sido considerada, pelos alunos, um instrumento relevante aos desafios introdutoriamente encontrados e um mecanismo atenuador das inseguranças que se descortinam durante o período *exploratório* da sua profissionalização. Como, segundo Huberman (1992), sabemos que este período é decisivo para a permanência no magistério, podemos conceber o PIBID como um

mecanismo possível ao enfrentamento da taxa de abandono de 75% (IPEA, 2007), nos cursos de licenciatura. Além do apoio financeiro, os alunos parecem sentir-se aportados ante as inseguranças surgidas durante o “choque de realidade” pelo qual passam, por exemplo, ao vivenciarem as situações de violência e indisciplina pouco debatidas durante suas licenciaturas. Os projetos de Iniciação à Docência parecem, portanto, suprir em parte o fosso existente quanto à problematização das vicissitudes que emergem da própria “cultura da escola”<sup>13</sup>.

*Eu acho que em relação à sociologia, o que vai me ajudar muito é a experiência do PIBID que eu tô tendo. Que está toda a semana na escola, assistindo aula, e vivenciando uma realidade de escola pública, mesmo sendo no Leblon, a realidade é de escola pública. É, os professores tem que enfrentar falta de caneta para escrever no quadro, falta de folha, não tem como imprimir, não tem como tirar Xerox, não tem papel higiênico no banheiro, é, coisas que eu não tinha pensado que existiriam numa escola no Leblon e que acabaram, é, e a gente acabou se deparando com isso. (A19)*

### 5.3.7

#### Os futuros professores sugerem...

Finalizamos nossas entrevistas pedindo sugestões aos licenciandos. Perguntamos o que gostariam de aprender durante os seus cursos ante os desafios impostos pela violência escolar cotidiana. Sugere-se:

1. Uma disciplina direcionada aos Direitos Humanos, inexistente no seu curso/universidade.
2. Três entrevistados apresentaram desejo de terem uma disciplina exclusiva à temática da violência em meio escolar.
3. Um aluno demonstrou o interesse por oficinas – práticas/teóricas – onde reflitam o tema.
4. Uma aluna ressaltou a importância de haver múltiplas palestras sobre a temática no decorrer de seu curso.

<sup>13</sup> Diferente do termo “cultura escolar”, apor-to-me no termo “cultura da escolar” postulado por Forquin (1993) para significar as características inerente a identidade construída por cada escola segundo diversos fatores que a difere de outros estabelecimentos de ensino.

5. Um aluno afirmou ser necessário que noções de cidadania balizem a prática pedagógica desde o ensino fundamental. “O professor não só deve estar preparado para tal, como deve vivenciar isso, também, no decorrer de sua graduação”, expôs A8.

6. Uma licencianda sugeriu que um grupo de professores produzisse um material didático sobre questões teórico-práticas relacionadas à violência escolar.

7. Um aluno sugeriu que os professores das disciplinas pedagógicas entrassem em maior contato com a realidade das escolas para que pudessem planejar aulas e abordar conteúdos coerentes com a realidade das escolas.

8. Um aluno demonstrou interesse que fosse planejada uma disciplina organizada a partir de estudos de casos que potencialmente podem acontecer no decorrer das práticas pedagógicas.

*Seria interessante, óbvio, tentar fazer uma análise de caso, acho que isso aproximaria mais da realidade da violência na escola de uma maneira mais pontual, até porque isso traz para o nosso horizonte, traz pra nossa cara aquilo que ta acontecendo. Não tem como você fechar o olho pra fatos que acontecem em sala de aula, que tem muito, tem isso, assédio de menor em sala de aula; tem prostituição; tem roubo; tem bullying; você tem 50 coisas que acontecem na escola que não dá pra você falar que não acontece. Não interessa se você trabalha em escola particular, escola privada, pública, isso acontece. (...) Então, como você se aproxima disso? (A14)*

9. A maioria dos entrevistados, por fim, sugeriu que tivessem maior contato com a realidade das diversas escolas as quais podem vir a trabalhar.

*Acho que o fato de eles já visitarem a favela, verem a realidade, levarem eles a fazerem algum ato social e darem alguma aula lá, eu gosto muito(...) Você faz uma dinâmica com todo mundo e depois uma conversa rápida. Isso funciona com todo mundo. Você pega aqui o pessoal de filosofia eles falam muito bem, discutem por horas, só papo chato, mas bota eles no meio da favela, meu Deus do céu, não vai dar certo. (A13)*

Foram muitas as informações obtidas por meio das entrevistas com os dezoito licenciandos e com os dois professores. A pesquisa de campo revelou a carência apresentada pelos cursos de licenciatura em filosofia e sociologia localizados no estado do Rio de Janeiro, no que concerne à abordagem da problemática da violência em meios escolares. Pouco se aborda em relação aos desafios que os licenciandos irão encontrar na sua prática pedagógica futura. E muito menos, fundamenta-se filosófico,

psicológico e/ou sociologicamente estratégias para se enfrentar tais dilemas. Vimos que pouco do que se propõe nas ementas das disciplinas é colocado em prática.

A análise de conteúdo dos currículos inferiu que, em todas as universidades pesquisadas, há uma preocupação tanto com a temática dos conflitos que surgem das interações interpessoais como da formação moral dos alunos. A despeito de algumas ementas oferecerem maiores possibilidades do que outras, os fenômenos que caracterizam a violência em meio escolar são fatos evidentemente relevantes a serem tratados com os alunos. Por que então tais debates não se efetivam na prática?

Aportada pela investigação teórica aqui previamente apresentada, acreditamos que ainda são escassas as informações que transitam entre os profissionais da área da educação. Sobretudo, por ser um tema recentemente investigado. Debarbieux (2002) nos trouxe aporte para compreender que a forma como tais fenômenos são veiculados pelos diversos meios de comunicação de massa pode promover o que Arendt (2001) conceitua como uma “banalização do mal”. Alguns foram os licenciandos que demonstraram conceber episódios dos diversos tipos de violência como algo natural e banal. Frente às imagens-espetáculos por meio das quais se mediatizam os grandes massacres escolares, o Estado logo trata de veicular o diagnóstico mental dos adolescentes culpados, isentando-se das suas responsabilidades. Por outro lado, e concomitante, professores culpabilizam governos pelas omissões sofridas, e possivelmente, pela origem destes episódios.

Preocupou-nos duas informações ressaltadas pelos entrevistados. A primeira questão reside na abordagem da resolução de conflitos interpessoais de forma equivocada. Apresentamos falas que apontaram mecanismos de fortalecimento de personalidades irresponsáveis e submissas no decorrer das práticas pedagógicas. Culpabilizando apenas os autores dos conflitos, os diversos atores escolares ali envolvidos não apenas têm produzido alunos vitimizados, imaturos ante os sentimentos que as desavenças promovem, como privam, os licenciandos, de criarem estratégias de promoção do diálogo e da assertividade nas escolas. Relembramos que nossos aportes teóricos, estudiosos do desenvolvimento humano, bem nos asseguraram que “ter pena do aluno” apenas promove sujeitos submissos e incapazes de enfrentarem os conflitos que surgem onde a diferença se expressa.

A segunda questão se direciona aos meios utilizados pelos professores ao trazer sua condição profissional à reflexão. As entrevistas corroboraram a superficialidade dos debates promovidos pelos professores no decorrer das aulas na graduação. Segundo os entrevistados, estas são, constantemente, atravessadas por discursos do *senso-comum*, pouco fundamentados político e socialmente. Ao invés de promoverem mecanismos de subversão dos muitos problemas que a categoria hoje enfrenta, o puro desabafo baseados em argumentos superficiais e repetitivos tem promovido certa desmotivação, quiçá, abandono por parte dos licenciandos, na carreira do magistério. Fato, este, corroborado pela fala dos próprios alunos e por pesquisas apresentadas pelo INEP (2007).

Projetos financiados pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência quando buscando, sem superposições, interligar saberes disciplinares aos experienciais, e a existência de uma disciplina curricular que promova um espaço para a significação das violências práticas mostraram-se caminhos ao enfrentamento da questão. Questão compreendida pelos próprios graduandos como inerente ao cotidiano das escolas, desafiadora da prática pedagógica e potencialmente promotora de novas concepções de autoridade e papel docente. Somente desta forma vislumbramos um caminho que vise o retorno da autoridade docente baseada na liberdade, reflexão e na promoção da assertividade na escola. Somente desta forma, nos lembra Arendt (2005), podemos garantir a ação humana, imprescindível a um “agir no mundo”, e a construções de novos “recomeços”.

No sentido, ainda, de ressaltar a percepção dos licenciandos em relação aos seus cursos, achamos imperioso findar nosso capítulo com a fala bem expressiva de uma aluna matriculada no último período de sociologia.

*Sobre a nossa formação, eu acho que o discurso das aulas, dos professores, desmotiva, faz não gostar. Faz a gente desistir a cada aula. A gente tá ali porque a gente escolheu uma carreira importante, e, aqui entre nós, uma pessoa que faz uma licenciatura em ciências sociais faz porque... 90% da gente gosta porque sabe que não é nada fácil. (...) Provavelmente tem um ideal! Aí chega lá na licenciatura e nas aulas escuta sempre a mesma coisa: “Ser professor é ruim, é difícil, vocês vão ver como é uma sala de aula, todos os problemas, assim..”. E aí, a gente vai murchando, vai pensando: “Nossa eu escolhi isso, que tristeza ...”. Na nossa ultima aula (...) teve uma mesa redonda falando sobre a avaliação, e vieram dois professores falar. E eles falaram tão mal, tão*

*mal, tão mal. Do professor, da avaliação, da diretoria, da escola, de como os alunos não estudam. Aí, uma aluna nossa levantou a mão e disse: “Fala alguma coisa boa da educação pra gente, por favor!” (A10)*

## 6.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Minha experiência como docente no nível superior e em um curso técnico de nível médio fomentou meu interesse em problematizar a temática da violência que observo presente tanto no cotidiano escolar quanto como um tema desafiador à formação docente. Num primeiro momento desta pesquisa, a análise do tema evidenciou a complexidade léxica e semântica que o conceito de *violência escolar* abarca. Tal diversidade de concepções levou-me a refletir sobre como o tema da violência tem sido negociado tanto entre pesquisadores e docentes como disputado pelas mídias sociais, as quais, cada vez mais, o veicula de forma exacerbada. Analisar a violência escolar à margem do apelo midiático, por um lado, ou da sua negação, por outro, mostrou-se uma problemática que deveria ser questionada por uma pesquisa acadêmica.

Direcionei-me, especificamente, à formação docente. Interessou-me compreender como os futuros professores – licenciandos de filosofia e sociologia – são formados para enfrentar tais situações. Se, de fato, as diversas manifestações da violência têm desestabilizado a cultura escolar, como formar os professores que atuarão especificamente no ensino médio ante tal desafio? Dirigi minha análise, também, a uma faceta da violência escolar que acredito influenciar diretamente a prática docente cotidiana e cujas consequências podemos enfrentar de forma imediata. Minha hipótese, para tal, foi considerar que os conflitos interpessoais não são, necessariamente, negativos e nem uma realidade que possa ser anulada. Apoiada em estudiosos do desenvolvimento humano, estipulei a hipótese de que, se bem mediados, os conflitos tornam-se importantes estratégias de ensino e aprendizagem, inclusive, de valores éticos.

Procurei deixar claro que não era minha pretensão estabelecer quais valores seriam estes, sobretudo, porque tal discussão já foi, por mim, traçada na minha dissertação de mestrado (Longo, 2009). Meu intuito, nesse momento, foi compreender como, em determinadas situações de conflito, podemos ensinar

cognitiva, afetiva, social e moralmente crianças e jovens a resolverem conflitos de forma não violenta e, concomitante, aprenderem alguns princípios éticos fundamentais para o combate e o enfrentamento da violência escolar. Vale a pena relembrar que compartilhamos as conclusões de Tognetta e Vinha (2010, p. 5) de que “os conflitos vividos pelos alunos no interior da escola são oportunidades de aprendizagens de valores”.

Motivada por esta problemática de pesquisa, desenvolvi quatro objetivos específicos: (1) analisar e confrontar as informações levantadas nos currículos dos Cursos de Licenciatura com as percepções dos licenciandos acerca de sua formação inicial; (2) identificar conhecimentos, saberes e práticas que futuros professores constroem durante seus cursos de licenciatura no que concerne às questões sobre violência escolar e, especialmente, aos conflitos interpessoais que surgem no cotidiano das escolas; (3) compreender, segundo a percepção dos licenciandos, o significado do pensamento no momento de conflitos interpessoais; e (4) colaborar com uma fundamentação teórica que aporte futuras práticas pedagógicas no enfrentamento da violência em meios escolares.

Frente à complexidade semântica circunscrita ao tema que o estudo inicial evidenciou, fui incitada a apresentar o recorte teórico que adotei para repensar a violência escolar. Assim, no capítulo dois, realizei uma análise dos discursos academicamente negociados e disputados em torno da problemática da violência social e, ulteriormente, daquela evidente no ambiente escolar. Iniciei esta análise com Gilberto Velho que, pressupondo ser a vida (social e política) organizada sobre processos homogêneos de produção linear de seus cidadãos, corrobora a iminência constante dos conflitos nas relações interpessoais. Estes, para o antropólogo, são oriundos dos múltiplos acordos acerca da realidade a partir de um sistema de interações heterogêneas e divergentes.

Como os mecanismos criados para lidar com tal reciprocidade são frutos de processos socialmente construídos, para Velho (2000), a violência surge da incapacidade de implementarmos mecanismos verdadeiramente democráticos perante tais negociações, sobretudo, pela emergência de um ideário individualista que afetou profundamente o universo de valores até então vigentes no Brasil. À medida que o



individualismo foi assumindo formas mais agonísticas e a impessoalidade foi, gradativamente, ocupando espaços antes pessoais, a violência física foi se tornando constante, algo que somente o Estado, segundo Velho (2000), tem condições materiais e simbólicas de subverter.

Tal tese é questionada por Da Matta (1993), que salienta que a ênfase do papel estatal é um dos discursos possíveis a serem negociados no que se refere ao enfrentamento e combate dos fenômenos violentos. Disputam, no cenário brasileiro, de um lado, a leitura mais prestigiosa e realizada por elites acadêmicas e, por outro lado, um discurso oriundo do senso comum que pensa o Estado apenas como um mecanismo de repressão da violência, já que não leva em consideração que a violência está relacionada a concepções econômicas e/ou políticas de um fenômeno mais complexo. O discurso do senso comum direciona-se às concepções morais, ou seja, a violência estaria simplesmente atrelada à maldade humana. Nesta perspectiva, a violência é algo próximo a uma essência do ser humano violento e não teria relações com as estruturas sociais e políticas.

Maffesoli (1987) me ajudou a compreender a violência em três instâncias, segundo a exteriorização de suas ações e expressividade de seus movimentos. O conceito *violência dos poderes instituídos* qualifica as coesões promovidas pelo Estado e pelo serviço público que ratifica regras hegemonicamente estabelecidas nem sempre democráticas. A *violência anômica* é característica dos movimentos de luta e subversão da lógica vigente como forma de expressão da negação do conformismo e da reação à sujeição. Como *violência banal*, Maffessoli (1987) compreende ser o movimento indireto de resistência da massa quando se utiliza das diversas formas de expressão verbal, corporal, do humor e das múltiplas expressões artísticas como instrumento de linguagem. Quando ressalta, principalmente, a última concepção da violência, o autor ratifica sua positividade enquanto mecanismo legítimo de resistência às estruturas hegemonicamente instituídas.

Por fim, Arendt (1994) me permitiu dialogar com o viés negativo/perigoso concebido, por Maffesoli (1987), sobre a instrumentalização dos movimentos reivindicatórios. Distinguindo força, vigor e autoridade, a filósofa advoga que a violência é incompatível com o poder, já que o poder é inerente a qualquer

comunidade política organizada e resultante da capacidade das pessoas agirem coletivamente. A violência não emergiria da afirmação de um poder, mas da sua queda, quando os comandos não são mais consensualmente aceitos e os meios pelos quais se legitima já estariam esfacelados. Aproximando-se dos pressupostos de Velho (2000), Arendt (1994) postula que a violência é oriunda da burocratização da vida pública, quando promove a aniquilação da capacidade criativa, de agir e reivindicar através de barreiras impostas entre o cidadão e um sistema que não mais garante os interesses da maioria. A violência teria um viés legítimo quando reivindicatório. Nesse sentido, mais perigoso porque se corre sempre o risco da ação tornar-se irracional. O poder em queda nunca deixa de sucumbir à tentação de reivindicá-lo pela força e, complementa Arendt (1994, p. 58), “a prática da violência, como toda ação, muda o mundo, mas a mudança mais provável é para um mundo mais violento”.

Sobre a violência escolar, compartilho com Itani (1998) a vigência da violência simbólica desde o surgimento do sistema educacional instituído. A violência escolar não é característica exclusiva da contemporaneidade, mas fruto dos processos de formação, ideologização, classificação e hierarquização violentamente impostos pela escola aos alunos desde sua formação.

Quanto ao aumento dos instrumentos de afirmação da violência na escola, Charlot (2002) e Debarbieux (2012) nos aportaram quanto ao diálogo teórico proposto. Ambos pesquisadores acreditam que a angústia social diante da violência aumentou com o advento das novas tecnologias. A vigência de formas de violência muito mais graves, protagonizadas por estudantes cada vez mais jovens, o aumento do número de “instruções externas” na escola e o medo de que essas ameaças aconteçam todos os dias, fomentam uma angústia social que tem sido discursada de foram exacerbada pelas mídias sociais. O primeiro passo para seu enfrentamento, afirma Charlot (2002), surge com o esforço de distinção entre *violência da escola*, *violência na escola* e aquelas imprimidas *à escola*. Isto porque compreendo que a escola é, em muitos sentidos, impotente em relação à *violência na escola*, mas que dispõe de certa margem de ação ante a *violência à escola* e a *violência da escola*.

Charlot (2002) me ajudou ainda a recortar o que seria característico da violência escolar, diferente de uma agressão, agressividade, transgressão e das diversas formas

de incivildades. A concepção apresentada pelo pesquisador é próxima a de Jurandir Costa Freire e é a adotada nesta tese. Defendo, logo, que as formas de lidarmos com as ações físicas e/ou verbais direcionadas a um outro/diferente com a intenção consciente de prejudicá-lo, independente do que é visível, exige formas específicas de mediação por parte do professor. Procurei deixar claro que são, justamente, tais ações que caracterizam os conflitos interpessoais e os quais procurei compreender segundo os pressupostos da psicologia do desenvolvimento.

No capítulo três, portanto, tracei um diálogo entre estudiosos do comportamento humano no que toca às especificidades das habilidades sociais e, especificamente, da assertividade, e o estatuto do pensamento proposto por Hannah Arendt. Del Prette e Del Prette (2003) me apresentaram dados que ratificaram uma possível relação entre o desenvolvimento de habilidades sociais e o desempenho acadêmico. Com Bandeira et alli (2006), foi possível compreender estas habilidades, e sobretudo, as estratégias possíveis de organização do pensamento, sentimentos e ações em função dos seus objetivos e valores, atrelando-os às demandas mediatas e imediatas do ambiente. Estariam envolvidas, ainda, as capacidades de fazer perguntas, lidar com as críticas, seguir regras, solicitar mudanças de comportamento e resolver conflitos interpessoais de maneira não violenta e/ou passiva. Deluy (1979) e Vicentin (2009), por sua vez, aportaram a importância de se desenvolver a assertividade, como uma destas habilidades. Esta residiria na capacidade de controlar emoções quando frente aos embates de opiniões e o uso do diálogo como mecanismo para construir acordos múltiplos que levem em conta as opiniões e direitos de ambas as partes. Ficou claro, no entanto, que tal capacidade não é algo fácil de se desenvolver. Como controlar-se emocionalmente, escutar o diferente e criar resoluções que acolham interesses de todos os envolvidos?

No desenvolvimento da pesquisa, um espaço/tempo para a prática do pensar mostrou-se imprescindível ao alcance de condições necessárias ao desenvolvimento da assertividade. O pensar se concretiza por meio do retorno do juízo quando se retira previamente do mundo das aparências em vistas à compreensão dos acontecimentos anteriormente vivenciados. Ao pensar, nos retiramos das exigências mundanas para dá-las sentido, algo que acreditamos urgir a cada novo conflito especificamente.

Quando nos confrontamos com novas concepções de mundo e visões diferentes acerca dos fenômenos, desequilibramo-nos e iniciamos um processo que pode findar-se por meio da violência, incitada principalmente pela resistência às mudanças, ou pela concretização de associações, acomodações e novas aprendizagens. O retorno do pensar por meio do juízo favorece, segundo Arendt (2005), a sensibilização das exigências éticas cotidianas, a ressignificação dos valores introjetados heteronomamente e, conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia moral, algo que não foi verificado no caso Eichamm (Arendt, 1989).

O ato de retirar-se do mundo das aparências à reflexão, ainda, nos permitiria compreender as origens dos fatos ocorridos e perdoar violências vivenciadas ao longo da vida. Somente por meio da prática do pensamento podemos compreender as origens das situações que nos levaram a agir de forma agressiva e/ou passivamente ante os desacordos com os diferentes. Arendt (1989; 2005) me ajudou a entender que somente entrando em acordo com nosso passado podemos criar condições psíquicas necessárias para um agir assertivo e não violento. Assim, findei o terceiro capítulo evidenciando que a promoção de um espaço para a reflexão durante ou após o conflito faz com que o contato com as diferenças promova aprendizagens e não, necessariamente, a expressão de preconceitos.

No que tange à pesquisa empírica, nossa intenção residia em analisar a formação de licenciandos em sua complexidade. Os liames da pesquisa qualitativa, portanto, tornaram-se coerentes com os objetivos propostos. Como campo de pesquisa, optei por três universidades – UERJ, UFRJ e a PUC – devido à variedade de gestão, localização geográfica e público atendido. Acredito que, desta forma, foi possível levantar informações mais abrangentes, acerca dos cursos de formação de professores. Introdutoriamente, analisei os currículos dos cursos de filosofia e sociologia destas três IES, buscando apreender disciplinas e ementas que se relacionavam à temática.

A despeito de não existir nenhuma disciplina obrigatória em nenhum destas IES cujo título e/ou tema se direcionasse exclusivamente à temática da violência escolar, observamos que em todas as universidades há espaços para a discussão. As ementas das disciplinas “*Processos de construção do conhecimento da escola*” e “*Educação*

e *Sociedade*” oferecidas pelo Departamento de Educação da PUC-Rio estipulavam um tópico para a temática exclusiva da violência. Estas relacionam a questão com fatores do desenvolvimento do adolescente, à mídia e à questões ligadas à comunicação social e interpessoal. Observei uma extensa variedade de disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação da UFRJ aos licenciandos. Ainda que nenhuma fosse exclusiva ao debate da violência escolar, as ementas de “*Psicologia da Educação*” e “*Sociologia da Educação*” também dispuseram espaços para a discussão das vicissitudes que a violência apresenta hoje às diversas concepções de práticas pedagógicas. Tal fato, a meu ver, corrobora a necessidade da presença da temática na formação docente. O Instituto de Educação da UERJ também não oferece uma disciplina obrigatória que trate do tema da violência escolar, além das possibilidades das disciplinas de fundamentos da educação, tal como apareceu na PUC-Rio e na UFRJ. No entanto, há a oferta de uma disciplina eletiva na qual grande parte dos licenciandos matriculam-se. A proposta da ementa desta disciplina é coerente com os objetivos almejados, assim como apresenta uma ampla referência bibliográfica sobre a temática. Diante da especificidade do dado, entrevistei a professora e busquei entender o desenvolvimento da disciplina, inclusive, a promoção constante do diálogo entre questões práticas circunscritas à violência e do aporte teórico que fundamenta as estratégias para mediá-las.

As entrevistas realizadas com os principais sujeitos da pesquisa – os licenciandos em filosofia e sociologia nas três universidades – retrataram, em relação às escolas e à formação profissional, quatro aspectos que merecem ser aqui retomados: (1) a falta de interesse em continuar na carreira do magistério; (2) a visão da licenciatura como apenas uma segunda opção de apoio financeiro à carreira acadêmica; (3) o descrédito em relação ao futuro profissional do magistério e ao investimento na área da educação, sobretudo, após os movimentos grevistas de junho de 2013; (4) a insatisfação com sua formação docente, principalmente, pela falta de contextualização com a realidade das escolas, incompatibilidade com as vicissitudes da prática pedagógica para ensino médio, o não aprofundamento e a repetição das discussões apresentadas nas aulas, e as constantes reclamações acerca da condição profissional frente aos alunos. Como estes licenciandos encontram-se na fase

*exploratória* do seu ciclo de profissionalização, segundo Hubermam (1992), muitos destes argumentos foram explicitados como sinais das inseguranças que surgem na introdução da prática docente. As consequências promovidas pelas políticas educacionais junto aos desafios que se descortinam ao iniciar seus estágios supervisionados parecem constituir-se como fatores responsáveis pela taxa de 75% de abandono em algumas licenciaturas (IPEA, 2007).

No que tange às experiências em violências escolar, chama a atenção: (1) a variedade de concepções acerca do que seria *violência escolar* pelos licenciandos, muitas vezes, sem fundamentação consistente; (2) relatos de preconceito (de raça, gênero, orientação sexual e concepções de vida e estudo) vividos enquanto alunos nas escolas e nas universidades; (3) relatos de preconceitos (de classe social e de etnia) vivenciados enquanto estagiários; (4) a superficialidade e a falta de planejamento das discussões sobre a temática da violência quando surge nas aulas; (5) a necessidade expressa por parte dos alunos de que o tema seja debatido; (6) a abordagem de estratégias postuladas pelos professores universitários que podem desenvolver alunos submissos no decorrer dos conflitos nas escolas; (7) a importância de se promover um espaço/tempo de reflexão e desconstrução da realidade com a qual se depara durante os estágios, sobretudo, no que tange aos conflitos interpessoais enfrentados; (8) as potencialidades de uma disciplina que promova o pensamento ante as diversas facetas da violência escolar e, sobretudo, das vicissitudes práticas que surgem da prática pedagógica dentro da própria universidade; (9) a influência positiva que os projetos de PIBID têm apresentado ao suprir o hiato existente entre os saberes disciplinares e os experienciais quando acolhem as inseguranças e aportam teoricamente e emocionalmente os iniciantes professores nas suas práticas docentes.

Convém, por fim, traçar algumas ponderações acerca das conclusões apresentadas. A primeira é que por maior que tenha sido a minha preocupação em buscar analisar um público mais diverso possível, os resultados obtidos na PUC-Rio, na UFRJ e na UERJ não podem ser concebidos como gerais às demais IES brasileiras. Um dos limites da pesquisa qualitativa é o fato de que um mergulho em profundidade no campo não nos permite transpô-lo, generalizá-lo. No entanto, conhecer a fundo uma dada realidade pode ajudar a compor um conjunto de pesquisas

que ampliem o que sabemos sobre ela. Assim, esta pesquisa sobre os cursos de formação docente em filosofia e sociologia em três das mais prestigiadas instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro pode permitir estipular estratégias de enfrentamento para que qualquer intuição que apresente características semelhantes também se beneficie.

A segunda ponderação remete às especificidades dos cursos de filosofia e sociologia aqui investigados. Devido aos limites acadêmicos, toda pesquisa apresenta um recorte de análise. No caso desta pesquisa, considerei que a afinidade temática fosse a mais fidedigna. Compreender que cada curso de licenciatura tem suas características e as quais, aqui, ficaram de fora, é metodologicamente imprescindível. No entanto, a escolha por cursos que formam professores que necessariamente atuarão no ensino médio, isto é, que lecionarão com jovens e adolescentes, pareceu a mais adequada a fim de se verificar as possibilidades de se formar profissionais que eduquem para o pensamento e a assertividade.

Por fim, ponderamos acerca das muitas leituras possíveis que buscam compreender o psiquismo e o comportamento humano. As variáveis inerentes e as leituras possíveis acerca das supostas tendências comportamentais – no caso pesquisado, da assertividade, da submissão e da agressividade – são incontáveis, inclusive aquelas que levam em conta causas inconscientes. Mais uma vez, relembro que foi necessário um recorte também teórico acerca destas especificidades. Tal recorte balizou-se pelas especificidades do meu objeto de pesquisa: os conflitos interpessoais e suas implicações na violência escolar. Os autores de referência aqui delimitados me ajudaram de forma mais iminente a aportarmos os professores para que possam compreender determinadas tendências de comportamento. Apesar de afirmar serem temporárias, mutáveis e, muitas vezes, difíceis de serem previstas, ajuda-nos a melhor estipularmos estratégias para subvertê-las quando provocam danos a demais sujeitos na escola.

Postas tais ponderações, o diálogo aqui proposto trouxe, a meu juízo, conclusões importantes àqueles que são desafiados enquanto docentes e se pretendem, integralmente, formadores de formadores. Como salientou Velho (2000), vivemos sob os moldes de uma ideologia individualista que ancora todo um sistema de valores

que nos balizam enquanto sociedade e, se desejamos sua subversão, não há lugar melhor do que a escola. O pensar, tal como nos propõem Arendt (2005), torna-se, nesse sentido, imprescindível se visamos, por fim, a desconstrução de preconceitos, injustiças, estratificações e violências tão evidentes em nossa realidade. Pela pesquisa aqui realizada, aposto que há saídas possíveis tanto nas escolas como nos cursos de formação docente. Se não podemos mais abrir mão de uma educação ética, muito menos podemos, hoje, prescindir do pensamento.



## 7.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. **Escola e violência**. Brasília, UNESCO, UnB, 2002

ABRAMOVAY, M. ; WASELFISZ, J. J. ; ANDRADE, C. C. ; RUA, M. G. . **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Brasília: Garamond, 1999

ALMEIDA, V.S. A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua importância para a educação In **Educação e Pesquisa** vol 36 n 3, 2010

ANDIFES, Relatório de repactuação das expansões em andamento 2007 In <http://www.andifes.org.br/files.php?action=viewfile&fid=182&fcid=11> acessado em 03/03/2014

ANDRADE, M. G.S. A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas In **Revista Brasileira de Educação** v 15, n 43, 2010

AQUINO, J. A violência escolar e a crise de autoridade docente In **Caderno Cedes**, n 47, ano 19, São Paulo: 1998

ARBLASTER, A. Violência In: OUTHWAITE, William & BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

ARENDT, H. **The life of mind**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977.

\_\_\_\_\_**Homens em tempos sóbrios**. Trad Denise Bottmann São Paulo: Companhia das Letras, 1987

\_\_\_\_\_**Eichmann em Jerusalém.:um relato sobre a banalidade do mal**. Trad Jose Rubens Siqueira. São Paulo: companhia das letras, 1989

\_\_\_\_\_**Pensamento e considerações morais** In **A dignidade da política: ensaios e conferências**. Trad. Antonio Abranches. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

\_\_\_\_\_**Da violência**. 9ª Ed. Brasília/ Rio de Janeiro: UnB/RelumeDumara, 1994

- \_\_\_\_\_ **Sobre a violência**, 3ª Ed. Rio de Janeiro 2001
- \_\_\_\_\_ O que é a autoridade? In **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro Barbosa, São Paulo: Perspectiva, 2005
- \_\_\_\_\_ O que é a liberdade? In **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro Barbosa, São Paulo: Perspectiva, 2005
- \_\_\_\_\_ A crise da Educação In **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro Barbosa, São Paulo: Perspectiva, 2005
- \_\_\_\_\_ Compreensão e política: As dificuldades da compreensão In **Compreender: formação, exílio e totalitarismo. Ensaios (1930-1954)**, São Paulo: Companhia das Letras e Editora UFMG 2008a
- \_\_\_\_\_ **A vida do espírito: o pensar, o querer e o julgar**. Tradução de Cesar Augusto de Almeida, Antonio Abranches e Helena Martins. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008b
- \_\_\_\_\_ **A promessa da política**. Trad. Pedro Jorgensen Jr Difel, 2009
- ARNOUD, E. ; DAMASCENA, A. **A violência no Brasil: representação de um mosaico**. Rio de Janeiro: IEC, 1996.
- ARROYO, M. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia In **Revista Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 100, p. 787-807, Campinas: 2007
- ASSY, B. Eichmann, banalidade do mal e pensamento em Hannah Arendt In MORAES, E.j.; BIGNOTTO, N. (org) **Hannah Arendt: diálogos, reflexões e memórias**: Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- AULETE, C. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Delta, 1964
- AURELIO, **Novo dicionário da língua portuguesa**, Nova Fronteira, 2ª edição, 1986
- BANDEIRA, a (org) **Estudos sobre habilidades sociais e as relações interpessoais**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970

BOTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**, 2ª Ed., Rio de Janeiro, Zahar Ed, 1988

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009

CABALLO, V. E. **Teoria, evaluation y entrenamiento de las habilidades sociales**. Valencia: Promolibro, 1987

CABRAL, BASTOS, A; A.M.; REZENDE, J.. **Ontologia da violência: o Enigma da Crueldade**. Rio de Janeiro: MAUAD, 2010, 264p.

CALDAS AULETE. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 3a ed. Rio de Janeiro: Ed. Delta, 1964

CANDAU, Vera; LUCINDA, Maria da C.; NASCIMENTO, Maria das Graças. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999

CANDAU, VM. **Rumo a uma Nova Didática**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005

\_\_\_\_\_ Direito a educação, diversidade e Educação em Direitos Humanos, In **Educação e Sociedade**, n 120, 2012

CANDAU, V.M. e SACAIVINO, S. Educação em Direitos Humanos no Brasil: idéias-força e perspectivas de futuro In Magdenzo, A. **Pensamiento e Ideas-Fuerzas de La educacion em Derechos Humanos em Iberoamerica** Santiago: Ed Sm/UNESCO/OIE, 2009 (P. 68-83)

\_\_\_\_\_ Educação em Direitos Humanos: concepções e metodologias In FERREIRA, ZENAIDE DIAS. A(org) **Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia**. Joao Pessoa: Ed Universitária da UFPB, 2010

CAPES Ministerio da educação **DECRETO No- 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010**, in <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> acessado dia 1 de abril de 2014

CARON, J. C. Les jeunes à lécole. Collégiens et lycéens em france et em Europe in LEVI, G et SCMITT, J **Historie de léfance em occcident**, Paris, Le Seuil, 1999

CARDIA, Nancy. Violência urbana e a Escola. In: **Revista contemporaneidade e educação**. Rio de Janeiro, IEC, ano II, n. 2, p. 26-69, 1997

CARDOSO DOS SANTOS, J. **Violencia na escola: um estudo sobre conflitos** Tese de doutorado apresentada ao programa de pos-graduação em educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010

CAVACO, M.H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In NOVOA, A. (org) **Profissao Professor**. Portugal: Porto, 1993

CECCHETTO, Fátima. As galeras funk cariocas: entre o lúdico e o violento. In: VIANNA, H (org). **Galeras cariocas**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

\_\_\_\_\_. Galeras funk cariocas: os bailes e a constituição do ethos guerreiro. In: ZALUAR, Alba e ALVITO, Marcos. **Um século de favela**. 2a. edição. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Editora, 1999

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão in **Sociologias**, n 8, ano 4, Porto Alegre: 2002

CHESNAIS, J. C. **Historie de La violence**. Paris: Robert Laffont, 1981

CODO. Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

COSTA, Marcia Rosa. **Eu também quero falar. Um estudo sobre infância, violência e educação**. Porto Alegre; 2000. Dissertação (Mestrado) na UFRGS

CRUBELLIER, M. **L'Énfance et la jeunesse das La société française**, Paris, Armand Colin, 1979

DAMATTA, R. Os discursos sobre violência no Brasil. In **Conta de mentiroso: sete ensaios de antropologia brasileira**, Rio de Janeiro, Editora Rocco, 1993

DEBARBIEUX, E. A violencia na escola francesa: 30 anos de construção de um objeto (1967 -1997) In **Educação e Pesquisa**, vol 27, n 1, São Paulo: 2001

\_\_\_\_\_ & BLAYA. C. **Violência nas escolas e políticas públicas**, Brasília, UNESCO, 2002

\_\_\_\_\_. **Violências nas escolas: dez abordagens européias**. Brasília, UNESCO, 2002

\_\_\_\_\_. **Violência na escola**. Paris: Instituto Piaget, 2006

\_\_\_\_\_. Eric Debarbieux fala sobre o bullying. In **Revista Abril**, 2012, <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/eric-debarbieux-fala-combate-ao-bullying-669588.shtml> acessado em 19/06/2012

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais: Uma area em desenvolvimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 287-389, maio/agosto 1996.

\_\_\_\_\_. Habilidades sociais: conceitos e campos teóricos. **Trabalho apresentado na ANPED**, 1997. Disponibilizado on line em WWW.rihs.ufscar.br acessado em 25 de fevereiro de 2014.

\_\_\_\_\_. Contribuições para o treinamento em habilidades de interação. In: GUILHARDI, H. J.; MADI, M. B. B. P.; QUEIROZ, P. P.; SCOZ, M. C. (Org.). **Sobre Comportamento e Cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento**.(vol. 9). Santo André, ESETEC, 2002 p. 91-104.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem socioemocional na escola e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia de intervenção. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção**. Campinas: Alínea, 2003.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das habilidades sociais. Terapia e Educação**, Pretopolis: Vozes, 2006

DELUTY, RH Alternative thinking ability of aggressive, assertive and submisse children. **Cognitive therapy and research**, 5, p. 309-312, 1979

\_\_\_\_\_. Children's evaluation of aggressive, assertive and submisse responses. **Journal of clinical phychology**, 12, 2, p. 124-129, 1981

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins fontes, 1895/2007

ELIAS, N. **O Processo civilizador - uma história dos costumes** (vol. 1). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Verus editora, 2005

FARIZ, M.D, MIAS, C.D, MOURA, C.B. Comportamento agressivo e a terapia cognitivo-comportamental na infância, in CABELLO V. E e SIMON M A **Manual de psicologia clinica infantil e do adolescente: transtornos específicos**. Editora Santos, 2005,

FAVERO, O. HORTA, FRIGOTTO, Políticas Educacionais no Brasil: desafios e propostas. **Cadernos de Pesquisa**, 83, 5-14, 1992

FETZNER, A, SOUZA M. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência In **Educação e Pesquisa**, vol 38. São Paulo, 2012

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio de língua portuguesa**, 2ª edição, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GABARDO,C., HOBOLD, M. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental In **Revista Brasileira de pesquisa sobre a formacao de professores**. Vol 3 numero 5, dez de 2011

GUIMARAES, A M. **A depredação escolar e a violência**. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, em novembro de 1999.

\_\_\_\_\_. **A dinâmica da violência escolar: Conflito e ambigüidade**. Campinas: Autores Associados, 1995

HUBERMAN, M Ciclo de vida profissional dos professores In NOVOA, A (Org). **Vidas de professores**. 2ª Ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992

ILANUD – Instituto Latino americano das Nações Unidas para a prevenção do delito e tratamento do delinqüente. Violência nas escolas. **Revista do ILANUD**, n. 16, 2000  
 IPEA (**Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais**, 2007 in <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf> acessado dia 23 de janeiro de 2014

ITANI, A. A violência no imaginário os agentes educativos In **Caderno Cedes**, n 47, ano 19, São Paulo, 1998

JARDIM, E. **Hannah Arendt: pensadora da crise e de um novo começo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011

LAFER, C. Prefácio da obra Sobre a violência. In ARENDT, H. **Sobre a violência**, Tradução Andre Duarte, Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1994

LEME, M. I. S. Resolução de conflitos interpessoais: interação entre cognição e afetividade na cultura In **Psicologia: Reflexão e crítica**, 17 (3), p. 367-380, 2004

LINS, M JC et alli, Avaliação da aprendizagem da ética em curso de formação de professores de ensino fundamental. **Ensaio: avaliação em. Políticas públicas em educação** Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 255-276, 2007

LONGO, M.M **Entre a permissão e a repressão: a formação de professores nos cursos de licenciatura e a abordagem da ética**. Dissertação de mestrado apresentada no programa de pos-graduação em educação da UFRJ. Rio de Janeiro, 2008

LOURENCO, C. **O impacto do projeto PIDID nas escolas: desafios e resultados** in [www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo](http://www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo) acessado dia 1 de abril de 2014

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. S.P.: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986

MAFFESOLI, M. **A Violência Totalitária: ensaio de antropologia política**. Rio de Janeiro:Zahar, 1981

\_\_\_\_\_ **A Conquista do Presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984

\_\_\_\_\_ **Dinâmica da Violência**. São Paulo: Ed. da Revista dos Tribunais, 1987

MALHEIRO, J.E.B **A motivação ética no processo de ensino-aprendizagem na formação de professores do ensino fundamental** Tese de doutorado apresentada ao programa de ppos graduação em educação na UFRJ, 2008

MARRA, C. A S. **Violência Escolar: a percepção dos atores escolares e repercussão no cotidiano da escola.** São Paulo: Annablume, 2007

MARCELO, C. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In NOVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992,

MENIN, M. S. S. Injustiça e escola: representações de alunos e implicações pedagógicas. In: TOGNETTA, L. R. P. **Virtudes e educação: o desafio da modernidade.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MICAELIS, **Dicionário da Língua portuguesa** In <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=conflito>, acessado dia 28 de março de 2013.

NOGUEIRA, R.M.S.D.P.A. **Violência nas escolas e juventude: um estudo sobre “bullying” escolar.** Tese de Doutorado apresentada ao programa de pos graduação em Educação: História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

PATTO, M H S. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do psicólogo, 2000

PERALVA, Angelina. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. In: **Revista contemporaneidade e educação.** Rio de Janeiro: IEC, ano II, n. 2, p. 7/25, 1997

PIAGET, J. e INHELDER, B. **Da Lógica da Criança a Lógica do Adolescente.** São Paulo: Ed. Pioneira, 1976. 260p.

PIAGET, **O juízo moral na criança.** Papirus, 1994

ROCHEBLAVE-SPENLE, A M **Psicologia do conflito.** Tradução Olympia Salete Rodrigues. São Paulo: Livraria duas cidades, 1974



RUIZ, A. **Entrevista concedida ao G1, intitulada Abandono de licenciatura chega a 75%: Química e física são as áreas mais afetadas, segundo conselheiro, acontece um apagão de professores.**

[http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL213471-5604,00-](http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL213471-5604,00-ABANDONO+DE+LICENCIATURAS+CHEGA+A.html)

ABANDONO+DE+LICENCIATURAS+CHEGA+A.html Acessado em 28 de março de 2014.

SASTRE, G. e MORENO, M. M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional.** São Paulo: Moderna, 2002

SAUL, L. L. Escola e Violência: **Representações Sociais de um grupo de educadores de Escolas Públicas Estaduais de Cuiabá** Tese de Doutorado apresentada ao programa de pos-graduação em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010

SPOSITO, M. Um breve balanço da pesquisa sobre violência no Brasil. In: **Educação e Pesquisa.** Vol. 27, nº 01, 2001.

SPOSITO, M. P. & CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 24, 16-39, 2002

SOUKI, N. a crise da autoridade ao mundo invertido. In JARDIM E. BIGNOTTO, N. **Hannah Arendt: diálogos, reflexões memórias.** Belo horizonte, Editora UFMG, 2001

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

TOGNETTA, L. C. R. P.; VINHA, T. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Rev. Diálogo Educação.** Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, 2010.

TOGNETTA, L. P. **A construção da solidariedade e a educação dos sentimentos na escola.** Coleção Educação e Psicologia em debate. Campinas: Mercado de Letras, 2003

\_\_\_\_\_ **Violencia na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos** In PONTES, A e LIMA, V. L. **Construindo saberes em educação**. Porto Alegre: Zouk, 2005

\_\_\_\_\_ **Quando a escola é democrática: um olhar sobre as regras e as assembleias na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007

VICENTIN, V, F. **E quando chega a adolescência: uma reflexão sobre o papel do educador na resolução de conflitos entre adolescentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2009

VEENMAN, S. Perceived Problems of beginning teachers. In: SOUZA, D. **Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial** **Revista Multidisciplinar da UNIESP**, nº 08, Dez. 2009/ISSN 1980-5950. Disponível em: <http://www.uniesp.edu.br/revista/revista8/pdf/artigos/04> PDF. Acessado em 11/02/2014.

VELHO, G e ALVITO, M. **Cidadania e Violência**. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 2000

VINHA, T. P. **O Educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas: Mercado de Letras/ FAPESP, 2010

\_\_\_\_\_ **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação/UNICAMP, 2003

VYGOSTSKY, **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1ª Ed. 1984

\_\_\_\_\_ **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987

YAMASAKI, Alice Akemi. **Violências no contexto escolar: um olhar freireano**. Tese de Doutorado apresentada ao programa de pos graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

**8.****ANEXOS****ANEXO 1 – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS****A) DADOS PESSOAIS**

Nome: \_\_\_\_\_

Pseudônimo para pesquisa: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Cor: \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_

Bairro onde mora: \_\_\_\_\_

**B) FORMAÇÃO ACADÊMICA****Ensino Médio( Escola):** \_\_\_\_\_

( ) Ensino Médio Regular ( ) Escola Normal ( ) Ensino Médio Profissionalizante

**Ensino Superior/ Instituição de (IES) :** \_\_\_\_\_ **Curso:** \_\_\_\_\_**C) OUTRAS ATIVIDADES**

Trabalha? Sim ( ) Não ( ) Onde? \_\_\_\_\_

Participa de alguma religião? Não ( ) Sim ( ) Qual? \_\_\_\_\_

Participa de algum grupo organizado? Não ( ) Sim ( ) Qual? \_\_\_\_\_

Tem alguma experiência como professor/educador? Não ( ) Sim ( ) Qual? \_\_\_\_\_

## ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### A) FORMAÇÃO PROFISSIONAL / ESCOLHA PESSOAL

1. Como você escolheu o seu curso de graduação? E por que você escolheu esta universidade?
2. Por que você escolheu fazer a licenciatura? Você deseja ingressar no magistério?
3. Como você avalia o seu curso até o momento? Gosta? Acha bom? Identifica-se?
4. E como você avalia a sua formação pedagógica neste curso? Gosta? Acha bom? Identifica-se?
5. Considerando sua formação na licenciatura até agora, você se sente preparado para o magistério?
6. Como você se vê profissionalmente daqui a 10 anos? Você se vê atuando no magistério? Se não, por quê? Se sim, o que lhe motivaria permanecer na profissão?
7. Pensando na sua futura atuação como professor, você tem alguma expectativa? Alguns receios ou esperanças em relação à profissão ?

### B) VIOLÊNCIA ESCOLAR

1. Como você vê a violência na escola hoje? Para você, quais são as principais causas? Quais as consequências? Por que ela acontece? Quais os tipos mais recorrentes? Os mais graves?
2. Na sua experiência como aluno você vivenciou alguma situação de violência na escola? Me conte um exemplo. Como você reagiu? O que fez? A sua atitude obteve algum resultado? Qual? Acha que com esta atitude seus colegas aprenderam algo? (Caso não lembre de nada - Nenhuma briga? Xingamento? Entre alunos? Professor-aluno? Inspetor?)
3. Como estagiário, você vivenciou alguma experiência de violência na escola? Me conte um exemplo. Como você reagiu? O que fez? A sua atitude obteve algum resultado? Qual? Acha que com esta atitude os alunos do estágio aprenderam algo? (*) (Caso não lembre de nada - Nenhuma briga? Xingamento? Entre alunos? Professor-aluno? Inspetor?)
4. O que você acha que aprendeu pessoalmente e profissionalmente sobre violência escolar com estas situações relatadas?

**C) FORMAÇÃO DOCENTE**

1. Durante sua formação acadêmica o tema da violência na escola foi abordado? Se sim, em quais disciplinas? Como foi abordado? Foi de maneira específica ou de maneira transversal?
2. Você teve aulas direcionadas especificamente ao tema da violência escolar? Se sim, o que achou dessas aulas? Ajudou em sua formação?
3. Durante seu estágio supervisionado esse tema apareceu? Como? Se sim, como o tema foi tratado pelo professor regente? Você chegou a relatar para o professor supervisor? Se sim, como ele foi tratado na aula de supervisão? (*) (Caso não lembre de nada - Nenhuma briga? Xingamento? Entre alunos? Professor-aluno? Inspetor?)
4. De uma maneira geral, você acha que sua formação na universidade está lhe preparando para lidar com a violência na escola caso fosse necessário?
5. Considerando as disciplinas teóricas do seu curso e os estágios supervisionados, que peso você daria a elas na sua formação para lidar com o tema da violência escolar? Que papel cada tipo de disciplina tem desempenhado? Como você as avalia?

### ANEXO 3 – INFERÊNCIAS DAS ENTREVISTAS - LICENCIANDOS

\*Outra graduação: A8, A2, A6, A10

\*Já trabalha como professor : A19 (no CNA); A5 ( teatro no ProJovem); A20 (pre-vestibular na Maré), A7 (fez normal e é professora, dirigente sindical do SEPE ); A13( música no Dona Marta), A8 (professora há 2 anos)

\* As entrevistas feitas a partir de A13 foram realizadas após a 1ª manifestação dos professores em defesa da anulação da outorgarão do Novo Plano de Carreira e Salários docentes pelo estado do Rio de Janeiro, o que foi ressaltado na fala de muitos deles.

\* Todas as entrevistas foram realizadas no período de greve dos professores do Estado e Município por estas e demais reivindicações da categoria.

#### 1. Como você escolheu o seu curso de graduação?

Já estava trabalhando na area	A8
Afinidade disciplina no Ensino Médio	A9,A10,A13,A4,A8,A19,A5, A15,A16 (47,36%)
Influência de um membro familiar	A9, A11,A7,A13 (21%)
Identificação com o professor do Ensino Medio	A2,A3 (*p. 1 Bom professor?), A18
Liberdade de pensamento/estudo	A6,A17
Por acaso. Queria fazer outra coisa e não passou	A12,A14,A20

#### 2. Por que você escolheu esta universidade?

Oportunidade de reingresso	A8
Distancia/ Mais barato para se manter	A9,A11,A13,A18, A15,A16,A17
Ser pública/gratuita	A11,A14
Ter bolsa	A2,A6,A19
Porque passou	A3,A10,A12,A14,A19,A20, A16
Liberdade curricular	A13
Não ter greve	A5
Socialmente importante	A9,A7,A13,A4

### 3. Por que você escolheu fazer a licenciatura? Você deseja ingressar no magistério?

Apaixonado/militante por educação	A8,A2,A17
Oportunidade de emprego/concurso	A8,A10,A7,A14,A4,A18,A20, A15,A16,A17
Tem um ideal de mudar a educação que acha precária	A9 (*p.2,3),A2,A17
Tem paciência para ensinar	A11
Gosta de política. Ser professor é fazer política	A2
Porque não sabia a diferença entre as duas	A3 (*p1), A12 (**p1)
Porque é rápido que o bacharelado (“É uma tortura a licenciatura”)	A6 (*p.4 )
Porque o curso já tem os dois juntos	A7 (*p. 1) , A19 (**p.2)
Por causa do horário (trabalha a noite)	A10, A18(* citou as manifestações e não quer mais dar aula no magistério)
Gosta de dar aula	A13,A20,A5

### 4. Como você avalia o seu curso até o momento? Gosta? Acha bom? Identifica-se?

As ementas /professores não dialogam, fica repetitivo ou carente	A8,A16
De regular a bom	A9,A10, A15
Descolado da realidade	A9 (*p1), A6 (*p. 5), A5 (**p. 2),A17
Gosta	A11,A3,A14,A4,A19,A20
Nota 9	A2
Curso solto/ “Prof dá o que quer”	A13,A14
Abandonado/ Prof só querem aula na pós	A13 (* p. 1)
Bons professores	A12,A14,A19
Não é direcionado a licenciatura	A4
Não é interdisciplinar	A20
Não é sério/tem que fazer mestrado	** A14( p. 2)

### 5. E como você avalia a sua formação pedagógica neste curso? Gosta? Acha bom? Identifica-se?

Não se direciona ao Ensino Médio	A7,A19 (*p 2, 3 “Alunos vão me matar”); A3, A4 (p. 2**)
Melhor do que o bacharelado	A8
Deixa a desejar	A4, A18 (*p. 6), A19,A16
Boa socialização do conhecimento	A8,A17
Debates superficiais/senso comum	A18,A7,A16 (**21’20 ** grupos de debate com pessoas em formação que não tem fundamento e 23’30 so o estagio e a aula supervisionada tem um direcionamento, as disciplinas deixam a desejar como chamar a atenção do aluno, fasesde

	desenvolvimento... isso não dá! BOA CITACAO!! Questoes teóricas que seriam aplicável e ajudariam)
De regular a boa	A9, A12
Falta maior contanto com os diferentes espaços escolares/	A9, A5 (*p. 3)
Não atendem quem vem do ensino público	A11
Se direcionam a pesquisa e não dar aula	A11
Acha interessante	A2,A13
Só o estagio vale	A7,A3,A4 (P*2)
Fraudulenta/ luta pelos seus empregos	A6 (p. 6* “estupro, enfia a matéria, p.7)
Ruim a pessima	A7, A20, A14 (p**. 3 ensino técnico)
Os alunos são ruins/ debate fraco	A7 (p3 “hoje meu filho falou mamae”, **), A18 (p.6***”senso somum”), A20
As discussões são sempre as mesmas/ superficiais	A10 (**p 1,2), A20 (p***2,3),
Não é serio, nem por parte aluno nem professor	A18 (p** 6)
Extensa demais/	A15,A17 ( 4’00 Eles entraram com recurso no departamento e os alunos estao abandonando a licenciatura!!!! A instuição não da condições para fazer os pré- requisitos que pedem... ).
Por imaturidade não absorveu quase nada	A15
Longe da realidade da escola ( não apresenta uma serie de questoes do cotidiano da escola)	A16,(p**) A6 (p.***boa citação)
É um alcoolicos anônimos da Educação/ so serve para todos reclamarem da condição docente	A10,A6 (24’00 *** citar AA da Educacao)

**6. Considerando sua formação na licenciatura até agora, você se sente preparado para o magistério?**

“Nunca se está preparado”	A8, A2, A13 (p. 2** mais estágios), A19
So para passar os conteúdos/ou vida academica	A9,A18,A16
Para lidar com realidade, indisciplina nao	A9 (p* 3,4mais ou menos),A16
Não sabe dizer	A3,A6,A10
NÃO ( o curso não prepara)	A7, A18,A20 (p***7)A14 (p3*** “Tem um garoto que é indisciplinado, como vc se aproxima disso? Ninguém indica”, A15
So por causa do PIBID/ ou trabalho	A19 (p**3), A20,
Sim	A5 (é uma questão de ideologia e não técnica) ,A17 (o professor de pratica disse que ele esta bem preparado/ ao técnica**)
A filosofia ajuda mais a entender a escola que as matérias de educacao	A15 (p...2)



**7. Como você se vê profissionalmente daqui a 10 anos? Você se vê atuando no magistério?**

SIM	A13, A8,A2
Sim, mas junto com o doutorado	A9,A10 (p***2/ salário), A14, A20,A15,A16
Sim, mas não só em sala de aula	A11, A7, A10,A13
Prefere a Universidade/”mais serio”	A3 (p 3**), A18 (p2**),A14,A19 (**P3), A7
Ainda ta pensando	A12
Depois das manifestações, não sabe	A4 (p. 2****salário, remuneração, plano de carreira que me preocupam, e outros colegas da licenciatura não sabem se vão continuar!! , p5 “Ah. Ninguém diz eu vou ser professor!” A6 (p10**O professor entrava em sala e dizia: faltam tantos dias para eu não entrar mais aqui”) A17 (*** sinceramente, acompanhando todas as manifestações dos professores, depois que o governo se mostrou contra a educação, eu não sei 12’40)

Por quê?

Gosta da relação professor- aluno	A8,A2
Vê sentido na prática de educar	A2,A8, A7 (p. 4*** universidade é melhor), A9, A10 ( p. 2 Chorou ao responder), A15 ( 2**),A16
Gosta, mas salário é ruim	A11,A15
Não quer deixar a graduação de lado	A14
Só quer a escola enquanto termina o doutorado/ temporario	A18, A19 (**p. 4,5 “Cita a greve dos professores e a cobrança do Estado/ burocratização sem qualidade)
Devido ao abandono do Governo na educação	A17

**8. Pensando na sua futura atuação como professor, você tem alguma expectativa? Esperança?**

Boas expectativas	A8,A11,A7 (p 4), A19 (*p 4)
Expectativa de influenciar a vida do aluno	A9,A16
Reconhecimento por parte dos alunos	A2,A16
De ta escrevendo um livro	A13
Os professores que restam que da esperança	A20 (P*** ARTIGO: p. 3)
Esperança de não ta na Edu formal	A5, (p.7*** Link violência)
Amadurecer e viver melhor sendo professor	A15(p. 3**)
Expectativa de assumir um cargo de direção para mudar a escola	A17 (p. ***15’40)

### 9. Alguns receios em relação à profissão ?

Travar/ Ficar tímida	A9
Salário ruim	A11,A10 (**p 2) , A4 (p. 2**),A16, A17 (16'55 porque se eu quero enriquecer eu tenho que virar um empresário, a area da educação não e para enriquecer**)
Nao	A13,A12,A18,A3
Não sabe verbalizar qual é	A2
De ter uma prática uniformizadora	A6 (p 8**)
Trabalhar num lugar sufocante	A5 (p 8*)
Não da conta do Ensino Medio	A14 (p 4 * “Rede estadual é mais feia que a rede privada”)
Não fazer sentido para o aluno	A14,A16
Ficar desempregada	A20
Não saber bem discernir e tomar certas atitudes em sala de aula	A15
Não se atualizar	A16

### 10. Como você vê a violência na escola hoje?

Reflexo da violência social	A10, A13,A4, A12,A15 (p.4 ** exemplo do segurança armado na sua escola como meio de assegurar-se ante violência social).
Resposta ao que não é dito/ falta de diálogo	A4 (p 9***), A8, A16(p**)
Resultado de condições sociais desfavorecidas/ desigualdade social	A8, A2, (P 2**), A13, A14,A19 (p. 4 Greve!***)
Familia não estruturada	A8, A9,A10 (p ? ótima citação***), A15 (p.4***ASSERTIVIDADE)
Questoes políticas/ corrupcao	A8, A13(* p3)
Questoes identitárias ( Ser e não poder ter)/autoafirmação do adolescente	A8,A16
Não sabe/ não tem experiencia	A11,A9
Bullying e violência física	A3 (p. 4 normal!)
A escola é uma instituição violenta/ nota é uma violência	A6 (p 10 = prisão); A19 (p 4, 5 ****)A14 (p 6*8), A4 ( p 3**) ,A16,A17
Mais divulgada pela mídia	A7 (p. 5 ** link tese)
É crescente	A18
Questões empresariais no ensino	A18? 8 (p. 2 “Se me der leva dois”****/ Mas condições profissionais e ainda apanha/ citação de conclusão!!!). ,A17 ( aluno é um financiador do professor 18’’40)
Resposta da ação violenta do Estado com o professor	A13 (p 3), A20 p? , A18 (p. 2 como exemplo).
“Não da para fugir”/ sempre teve/ Segregação acontece em todo lugar	A14 (p. 5) ***, A14 ( p. 6 Discurso de esquerda mas ação liberal de todos)
Gerada por um lugar de desprestígio que tem hoje o professor	A14, A18,A20 (p. 4**)
Complexa/ São de vários tipos	A14 (p. 5 GREVE***)

Reflexo de uma Edu moral deficitária/ invertida	A4, A20 (p. 4)
Influencia tecnológica na educação	A18,A17
Omissao de todos com questoes educacionais	A5 (p. 9)
Não se sentir representado pela instituição escola	A14 (p 7 *** link com a discussão de quem é representado hegemonicamente pela escola? Há lugar para as diferenças?)
Insensibilidade por parte do professor quanto ao aluno	A15(p.3***),A17
<u>Falta de pensamento em relação ao contexto em que ele vive</u>	<u>A15 (p. 5***** link Hannah Arendt)</u>
<u>Professor que nao queria ta na sala de aula/ nao tem vocação</u>	<u>A15 (p. 6**),A17</u>
<u>Falta de responsabilidade com sua própria formação /educação</u>	<u>A15 (p.11**** o professor não é o único responsável, mas o prioprio aluno deve responsabilizar-se pela sua formação)</u>
<u>Diferente entre escolas publicas e privadas</u>	<u>A16 (P**publica e mais exposta as brigas),A17 (“acha que escola particular é pior devido ao aluno pagar”)</u>

**11. Na sua experiência como aluno você vivenciou alguma situação de violência na escola? Me conte um exemplo.**

Sofri e/ou vivenciei bullying	A10,A12 9p. 5), A19 (p. 6 homo), A3 , A16,A17
Aluno colocou bomba no escaninho do professor que perdeu a mao	A10 (p. 3)
Briga entre alunos	A4 ( normatização? P. 4**), A14,A15 ( 5** sempre vê situações de violência) , A16 (**muitas brigas mas normal)
Depredação da instituição/jogou sapato no vidro e quebrou	A14 (p. 17)
Um maluco batia em mim, mas só	A13, (p. 3,4***)
Sargento jogou nossas cartas na privada e fez as meninas entrarem no banheiro dos meninos para isso	A20
A diretora mandava o menino bater de volta/ reagir	A13
Vivenciei briga na universidade	A13 ,(alunos se bateram por causa da filosofia) A 18 (p. 2, 4**/mandou a menina sair da sala e ela xingou)A7(p.6**)
Escola na favela e professor foi agredido	A12 (p.4)
Preconceito racial	A8 (própria professora negra)
Aluno jogou borracha no professor	A9 (citação por ser marcante)
Brigas entre alunos no portão para se autoafirmarem	A11(p 5 “professor ta muito vulneravel e não sabe como resolver),A15 (p. 5)
Autoafirmação do adolescente/ Causada por um estranhamento de não ta nos padrões	A2 (p** ), A10

estipulados	
Vomitou depois de sofrer bullying	A3 (p. 4, mas normal!)
Professor chamou aluno para briga/jogou caderno no lixo	A6 (p. 11)
Eu era zoadado mas não tinha bullying	A6 (p. 12***)
Separou briga de dois alunos que estavam se furando com garfo (Enquanto professora)	A7 (p. 5 **)
Já foi ameaçada de estupro por aluno	A7
Falta de diálogo e limites no adolescente	A7(p. 6 Bom link tese***)

**12. Como estagiário, você vivenciou alguma experiência de violência na escola? Me conte um exemplo.**

Não/ minha escola era ótima	A8,A9,A6, A12, A13, A17 (*** cada um tem uma forma de se expressar né? )
Não, dou aula a noite	A11
Só desavenças teóricas de não se falarem	A18 (p 3)
Sim, mas eu como estagiário não posso fazer nada	A2 (p. 3, 5**papel do estagiário deve ser melhor definido)
Menina esfaqueada no Projovem	A5 (p 9**** impunidade)
Chamaram uma professora da puta no caderno do grêmio	A10
Alunos mais velhos batendo nos mais novos	A13 (**p) A5 (p. 12)
Não todo dia. Teve na segunda mas ontem não”	A13 (p 3)
Diretora cuspiu no aluno	A4 (p. 4)
Aluna e professora por nota	A19 (p. 5), A17 (***28’00, aluno paga e ameaça professor )
Trafico não deixa falar algumas coisas em sala	A20(p. 4***)
Escutou que alunos colocaram arma na mesa	A20 (p. 6)
Preconceito com o professor que era nordestino	A15 (p 7** professor fingia não perceber, se sujeitava aquela situação para não ser mandado embora. O professor esta desprotegido hoje****)
A diretora era deficiente e um mae ao questioná-la sobre a expulsão da filha da escola, disse que ela não poderia estar na direção por ser deficiente	A16(***a própria filha reprimiu a mãe)

**13. Durante sua formação acadêmica o tema da violência na escola foi abordado? Se sim, em quais disciplinas? Como foi abordado? Foi de maneira específica ou de maneira transversal?**

Só violência social/( sociologia do crime)	A12, A19, A8, a11, A3 (p. 6**), A6
Na disciplina Processo Social do Conhecimento	A4, A7
Atraves de filmes ( O senhor das moscas,	A4

Elefante, Pro dia nascer feliz)	
Só no projeto do PIBID ( com prof. Edgar)	A4
Existe mas não consegue se inscrever na disciplina	A18 (p. ****4)
De forma de geral e superficial/ não profundada	A18(p.5**), A5 (p. 12),A20(p6***),A19 (p7**)
Seminario especial com Marcelo Bugos/ mas violência geral	A19 (p. 7*** não tinha experiência entao não absorveu nada)
So depois das manifestações/ greve (mas violência geral)	A8 (p. 5*** “tiroteio no Complexo do Alemão e ninguém diz nada.. eu discutindo metafísica?!
Só na prática de ensino/ “O que vc vai encontrar”.	A8,A10,A12,A18(superficial p**. 5), A2 (p 6**)
Só quando os alunos perguntam/ quando tem um caso sobre violencia/ não planejado/superficial	A8,A18,A9 (p**),A2 (p3**)A10 (p. 4***),A12 (p**6, simplicidade dos casos**)
Aula de Didática – como lidar com aluno?	A11
Trabalho de grupo, seminário, mas não peguei entao não sei muito	A11
“Sinceramente, acho que nem os professores sabem lidar com a violencia na escola	Ä10 (p. 4)
Não tem nada / deveria ter	A14(p. 8,9*** faz parte da sociedade/ MANIFESTACOES), A9, A13
DISCIPLINA: práticas minimizadoras da indisciplina e da violencia escolar/ eletiva (o professor mudou, não ta mais na UERJ/ são diversos professores que dão)	A15 (p. 9** Ressalta a disciplina que aborda a violência sob o viés do preconceito/ aulas a partir das dinâmicas) O professor ensinava o pensamento**** citação link hannha arendt!!! ) A16( Piaget, vygotsky e sobre a violência simbólica inerente a escola e a pratica do professor como maior violência ***- Mas achou que na pratica não adiantou nada )
Disciplina Didática e praticas pedagógicas de inclusao	A17 ( 32’00 as vezes vc age com um deficiente com uma ação que parece violencia).

**14. Você teve aulas direcionadas especificamente ao tema da violência escolar? Se sim, o que achou dessas aulas? Ajudou em sua formação?**

Não	A2,A3,A4,A5,A6,A7,A8,A9,A10,A11,A12,A13,A14,A17
Tem uma disciplina sobre violência mas não fiz /eletiva	A18,A20,A17
<b>Praticas minimizadoras da indisciplina e violência na escola</b>	<b>A15,A16 (** acha que coisas não adiantou)</b>

**15. Durante seu estágio supervisionado esse tema apareceu? Como? Se sim, como o tema foi tratado pelo professor regente?**

Não	A8,A9,A6,A13,A14 (p. 9**), A15, A17 (***) não da tempo porque todo mundo chega atrasado e no segundo não teve 35'00)
Só quando os alunos expunham seus casos em aula/nada planejado	A11,A3 (p. 6 Prof não se aprofunda), A2 (p. 4),A7 (p. 7 “Aulas fantasiosas”), A10 (Exemplo que chamaram a mãe do menino gay e ela bateu nele na escola/ prof não comentou aprofundadamente o caso),A16 (escola do estado proxima da favela entao ressaltada***)

**16. De uma maneira geral, você acha que sua formação na universidade está lhe preparando para lidar com a violência na escola caso fosse necessário?**

Nao	A6 (p. 13**),A8 (p. 6**),A9 (p.6**)A13 (p5), A18 (p.6**), A20( p.7**),A15
Não é papel da universidade ( É a vida/ o Estado/ formação continuada)	A4 (p.6**), A8,A11 (p. 6**)O Estado que tem que proporcionar cursos ao professor já que e um problema evidente),A2 (p. 5**), A13(p5),A12 (p6,7**)Bullying sempre existiu vc tem que aprender na prática”), A14
As matérias de Educação não ajudam nada	A3 (p. 7**), ,A7 (p8)
Sim. Fazem o que pode.	A10 (p. 5 Bom exemplo de um professor que fala sobre preconceito e promove o pensar), A4, A6 (tem um limite pratico que a universidade na passa***), A17 ( 36'00 como pensar mas não como agir)
A faculdade só passa conteúdo /prepara para o mestrado	A13, A15 (p. 11 “A faculdade de filo não ta preocupada em formar educadores ***)
Não, você so aprende a ter pena do aluno	A14 (p.1º, 11,12. IMPORTANCIA DA ASSERTIVIDADE / A ESCOLA TA PROMOVENDO ALUNOS PASSIVOS COM ESSES DISCURSOS SOBRE O BULLYING?)

**17. Considerando os critérios utilizados nesta situação, que relação você faz com o tema da violência escolar?**

Deu um exemplo da falta de cuidado( como valor) e da situação violenta	A8 (p.?), A16
Dificuldade de lidar com as diferenças	A9 (p.9*****),A19(p. 9), A10 (p.7***),A15, A17 ( os sketes, demos.. etc 53'00 otima citação)

Sim. A violência é decorrente da falta de respeito em geral/ discordância religiosa	A8,A9,A11,A7 (p.11***Tem que ser ninja”40 alunos e ensinar respeito!),A15,A16,A17 (*** 51’00 a escola não ta sabendo lidar com isso)
Não respondeu a pergunta	A2,(p6), A4,A18 9p8),A13, A20
Não. São coisas distintas	A12 (p9)
Violencia faz parte da vida	A14 (p.15)
Falta de diálogo gera violência	A20 (p.9 ****)
Falta de respeito/limites em casa gera violencia	A7 (p11** tem alunos que falam com a mãe como se fosse com colega!), A14 ( muitas citações p.9,10****, e p 17 Tem muita coisa errada ai!) A15 p(15**)
Tudo a ver!	A15 (***p 15)
Gerada pela falta de amor, e amor é aprendido	A15 (p15**)

**18. Considerando esta situação hipotética, você gostaria de ter tido mais alguma formação específica relacionada a tal temática? Se sim, quais?**

Disciplina de DDHH nas licenciaturas	A7 (p.12)
Acha difícil lidar/ mudança interna na sociedade	A8 (p. 8), A19 (p.9)
Ter aula sobre violência/ abordada na aula	A20 (p10), A7(p 12) , A2
Formação continuada	A9 (p 9****)
Oficinas na graduação sobre violencia	A8
Palestras	A9
Noção de cidadania desde o fundamental	A11
Maior contato com a realidade destas escolas violentas	A13,A9, A7(p. 12,13) , A13 ( p.8 Quando forem na favela vão ver que essa tal dde filosofia não da em nada!!****)
Produzir um material didático sobre o tema	A10 (p. 7****)
O professor se aproximar mais desta realidade para aborda-la em sala	A4 (p.10)
Estudos de caso nas aulas	A14 (p.16 *** bons exemplos CITACAO PARA CONCLUSOES)
Mais estágios/ já tem muita teoria!	A4 (p.10)

#### ANEXO 4 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA PROFESSORA UERJ

**E:** *Bom, eu vou pedir pra você me falar um pouco sobre como você veio para cá, pra UERJ, como foi esse processo de você se inserir nessa disciplina, e como você começou a lecionar na “Práticas minimizadoras da indisciplina e da violência escolar”.*

**P:** Eu participei de um processo seletivo para professor substituto, ano passado, em 2013, para o 1º semestre. Na verdade eu tinha tentado até uma outra área que também tem a ver com a minha atividade, mas não passei. Depois eu tentei um segundo processo seletivo para psicologia, ela novamente abriu, não foram completadas as vagas anteriormente, aí uma amiga até me avisou e eu me inscrevi e entrei.

Desde então eu estou aqui, por enquanto.

**E:** *A sua formação é psicologia?*

**P:** A minha graduação: eu tenho bacharelado, e licenciatura, formação de psicólogo e licenciatura plena em psicologia.

**E:** *E você dá essa disciplina só aqui, ou você já deu em outra instituição?*

**P:** Eu havia sido convidada, há uns dois anos atrás, pra fazer parte de um projeto e que, por algum motivo eu não aceitei, por questões minhas, não tava dando conta, na época eu estava na PUC também, eu tinha muitas atividades, então não aceitei. Falava justamente sobre questões ligadas à violência, dentro das comunidades do Rio de Janeiro, enfim, era um tema que eu achei interessante, embora muito distante de uma ação realmente efetiva. Porque o que vai na teoria, geralmente não é o que você encontra na prática, essa dicotomia entre a teoria e a prática me instigava e ao mesmo tempo me incomodava, até que ponto seria realmente, seria cumprida essa função, vários questionamentos... eu não fiquei no projeto, não pude ficar.

Aí passaram-se uns tempos, eu vim parar aqui, novamente, eu tive que encarar isso, achei interessante, eu nunca tinha ministrado aulas, diretamente sobre a violência.

Porque a minha pesquisa no mestrado foi sobre ética e educação. Dentro da UNIRIO, no programa de teatro, o que hoje é artes cênicas, na época era teatro. E dentro da minha pesquisa de campo eu vi muitas questões ligadas à violência. Não que eu tenha realmente tido esse foco inicialmente, ele veio aqui com a UERJ.

**E:** *A próxima pergunta era sobre qual é o seu interesse em relação à disciplina. Você mais ou menos já respondeu, mas...*



**P:** O meu interesse? Eu acho que é como cidadã, é como mãe, é como mulher, como professora. Eu acho que a gente está em uma sociedade muito complexa, o Rio de Janeiro é uma sociedade complexa, a gente tem toda uma complexidade aí, eu acho que o meu interesse é, se eu puder de alguma forma contribuir para que o aluno pense sobre essas questões, eu acho que já vou estar fazendo meu papel. Sempre digo para eles “aqui não tem receita de bolo, não há receita de bolo, mas acho que a minha função é fazer você pensarem, pensarem a respeito do que seja a violência, dentro de algumas ideias e concepções teóricas, mas principalmente pensar a respeito da vida de vocês, e vocês dentro desse processo como professores, que podem estar sendo vítimas, e ao mesmo tempo produtores dessa violência”. Porque ninguém fala isso, de cara eles se chocam, depois eles começam a perceber, que nós também produzimos a violência dentro da sociedade de alguma forma, e é dentro desse mote que eu vou com eles.

**E:** *E você, assim, que concepção de pensamento você acha que se baseia para propor isso a sua turma?*

**P:** Foi muito interessante que segunda-feira, fazia 50 anos do golpe militar, tava uma loucura aqui na UERJ, e eu falando de um paradigma que ainda não é muito conhecido nesse momento por aqui, que é o paradigma da complexidade, e eu vi 40 olhos que nem piscavam, falei “gente, isso é bom ou ruim?”, pelo menos não tinha ninguém dormindo, e muito calados assim, você escutava as moscas, pensei “ai meu Deus”. Porque eu dei a eles um texto introdutório, que é da minha autoria que eu já sintetizei para eles duas vezes, e ele justamente ( o texto ) apresenta alguns princípios desse paradigma, que é o paradigma que eu atuo atualmente, e que eu acredito. Foi o que eu falei para eles “ gente, eu tenho que partir de um ponto, vocês não tem que partir do meu ponto, mas eu tenho que apresentar vocês algumas possibilidades”, e o que eu acredito é nesse, nós estamos em uma sociedade complexa, e o que eu acredito é que você construa a auto-ética. Pra lidar com questões ligadas à violência você tem que instaurar uma ética. Até os, digamos - não gosto de falar isso - as pessoas que vivem no crime organizado, eles tem ética, tem códigos de ética e quando ele é violado, eles são punidos, Não vamos entrar em julgamento de valor, se é bom ou ruim, mas eles existem. Então a gente também pode fazer uma ética nossa de grupo e individual.

Então eu parto sempre dessa questão, que a gente tá dentro do paradigma da complexidade, onde o pensar cartesiano não dá mais conta. Pra mim há a necessidade da interligação dos saberes e principalmente da coerência interna buscar isso. Ainda que o ser humano não seja considerado coerente, ainda que não-pareça coerente tentar buscar isso.

Por que dentro do paradigma da complexidade... você conhece?

**E:** *Uhum*

**P:** Você tem justamente o antagonismo sendo complementar e isso abre uma cratera nessas concepções mais lineares do que está certo e do que está errado, ‘isso pode’, ‘isso não pode’, o que é violência, o que não é, e quando a gente fala da violência, de que lugar nós estamos falando? Do observador? De quem sofreu a violência ou de quem a praticou?

Isso ainda vai ocorrer, essas turmas ainda não ‘pegaram’, estão no momento do paradigma e da construção da ética. Então eu proponho sempre com eles a construção da auto ética e da ética de grupo.

**E:** *Você acha então que violência e ética estão interligadas e você se baseia nisso na sua disciplina?*

**P:** Na primeira aula eu faço um inventário de onde eles vêm, são várias licenciaturas, então eu mapeio os meus alunos, eu gosto de saber e qual é a expectativa que eles tem em relação à disciplina. Muitos querem uma receita de bolo, porque muitos já são professores do município, do estado, de escolas particulares, já tem relação, eles querem uma receita de bolo, –se eu fosse eles eu também ia querer, me colocar no lugar do aluno é pertinente. E aí eu já digo logo para eles na primeira aula “olha, eu sinto informar vocês, mas não há receita de bolo, a gente pode tentar chegar a estratégias preventivas, a gente vai tentar”.

E eu acho que a postura do professor pode ser um ponto de partida, porque muitos colocam sempre “o aluno é violento, a escola não sei o que” “e você? Você não é violento também?”. Então primeira aula eu dei um texto a eles de psicanálise chamado “a violência de todos nós”, aquilo ali foi um tapa na cara, porque eu peguei trechos e joguei para o grupo defender, mesmo que eles não concordassem eles tinham que defender a ideia que é a coisa de se colocar no lugar do outro, se colocar no lugar do autor. Aí foi interessante, porque eu coloquei os grupos em um crescente nas defesas para a turma foram 6 grupos E foi interessante porque eles começaram a falar sobre eles mesmos, dando exemplos de si próprios, de colegas, seguindo nesse processo, porque eu quero trazer o aluno para dentro do processo, sabe, ele é professor, ele é ser humano, ele tem instintos. O aluno dele também tem, ele é tão humano quanto o aluno e essa humanidade que eu tento mostrar a eles e aí, vamos ver se a gente consegue, é um desafio.

**E:** *E você tá gostando, você acha que tá tendo retorno em relação a essa disciplina?*

**P:** Eu acho que sim, acho a entrevista um exemplo. Você me deu esse retorno, eu percebi que eu me surpreendi, de que semestre você pegou desses depoimentos (?). Primeiro, porque eu estabeleço contratos com cada turma minha, eu tenho 4 turmas

de práticas minimizadoras e duas da psicologia aqui, cada turma de prática é uma egrégora diferente, eu trabalho com a idéia de egrégora de um corpus que é social. Então cada turma eu lido de um jeito, mesmo falando a mesma coisa, o mesmo assunto, o mesmo texto, e eu sempre mostro isso pra eles “gente, cada turma que vocês vão ter é uma, o que deu certo em uma não dá na outra não”. Aqui mesmo, eu fiz coisas diferentes...

Eu levei palmatória pra sala de aula; primeiro texto que eu levei foi do Machado de Assis, ‘Conto de escola’, você conhece?

**E:** *Uhum*

**P:** Eu fomentei essa discussão a partir desse texto, começou bacana, segunda aula já com o texto na mão e aí eu descobri que aqui tem quase um museu aqui na Escola de Educação, tem palmatória, aquele sino, aquela coisa horrível, não sei nem o que é mais violento, se a palmatória ou aquele sino no ouvido. Peguei emprestado lá com os professores e fiz os alunos passearem com a palmatória pela turma, todos eles, todos eles pegaram, viram como era no século XIX e como essa palmatória não está presente nos dias de hoje (ou está?), e essa palmatória naquela época era um ato de violência? Não, era um ato disciplinar. E como esse conceito muda no tempo, sabe? Eu já conversei com eles um pouco disso.

E eu acho que, se você não constrói uma ética, um ethos, fica difícil qualquer discussão, eu parto disso.

**E:** *Como você entende e enxerga a recepção dos alunos à disciplina aqui dentro da UERJ? Você acha que eles vêm abertos a essa discussão, interessados nessa discussão, ou você que faz esse caminho?*

**P:** Em princípio não. Porque, pra começar, ela é uma eletiva quase obrigatória, já começa por aí, é uma eletiva que eles não tem muitas opções, tem acho que mais uma opção talvez pra não se inscrever, então praticamente eles são obrigados a se inscrever. Só por aí já começam os nossos problemas. Entrar em uma eletiva que você é obrigado, detalhe, quando chega não tem vaga, aí já é um outro problema.

Então eles já vem insatisfeitos, eles já vem fuzilando o professor que ta ali, independente de quem seja, e eu acho que a minha função como professora é quebrar isso, porque eu tenho que mostrar na prática o que eu vou ensinar na teoria, eu tenho que ser minimamente coerente, pode ser que eu não consiga a todo momento, mas eu vou tentar, e eu tento mostrar para eles o lado bom de estar ali.

Eu acho que eu vou conquistando eles aos poucos porque, como eu gosto de estar ali, o meu prazer ~~meio que~~ contamina a própria turma ~~com o meu prazer de estar ali,~~ entendeu, e eu digo isso para eles “ se você não tem essa vocação não sejam

professores, façam outra coisa, porque o stress é muito grande, o salário é muito baixo e vocês tem que prazer no que faz, se não vai buscar outra coisa para viver, vai buscar uma profissão que te de essa compensação”, porque, na vida que a gente leva, se a gente não tem minimamente prazer no que a gente faz fica difícil, pega metrô, ônibus, barca, tudo cheio, se vai de carro para no trânsito e não anda, seria um helicóptero, seria a solução, aí daqui a pouco tem engarrafamento aéreo. Quer dizer, ta em stress diário, tem que buscar o prazer, e eu fomento eles isso, buscar o prazer, buscar. Como o Edgar Morin fala isso o tempo inteiro na obra dele, é buscar o poema poético no prosaico.

Como eu visto essa camisa mesmo no meu dia a dia, eu mostro para eles essas possibilidades. E aí eles vão dando exemplos também, a gente vai estabelecendo a ética, o contrato dentro da própria turma, essa parceria, eles são meus parceiros, não são meus alunos, eles estão meus alunos, um dia eles podem ser meus professores. Eu já tive muito isso no passado, estar na sala de aula com um ex aluno meu dando aula para mim, essa inversão. Eu quero tentar quebrar um pouco dessa hierarquia de poder que a gente tem aí, acho que não é muito legal dentro da minha visão.

**E:** *Você me disse que muitos já estão trabalhando, trazem uma vivência. Você acha que eles conseguem fazer esse link da necessidade prática que eles já trazem com a importância da disciplina?*

**P:** Porque a gente faz estudo de caso, e os casos geralmente baseados no que eles trazem, não sou eu que tenho que trazer, eles que trazem. No semestre passado tinha um aluno que tava enfrentando um problema sério em uma aula que ele dava aulas ligado a uma ONG, e ele já tava a ponto de apertar o pescoço dos alunos e jogar todos pela janela, assim, maneira de falar, né, isso aí você pode até tirar da entrevista, tava estressado, e muito e vinha pra aula, eu olhava e falava “meu Deus, esse menino vai ter um treco aqui”, eu ficava preocupada. E aí, dentro da própria turma começaram as propostas de solução para o problema dele, eu achei muito legal, a própria turma tentou ajudar. Porque, como eu misturo eles toda hora, eu não deixo eles ficarem nessas panelinhas de licenciatura, mistura tudo, eu mostro para eles que é legal você misturar o conhecimento, porque vai te dar um acréscimo, vão pensar diferente, que vai chamar para o todo e vai ficar mais rica a discussão. E aí os colegas começaram a fazer proposta, eu também fazia uma proposta aqui, outra ali, mas os colegas se movimentaram, isso foi um caso.

Depois no final do semestre ele veio dar o retorno que ele já tava conseguindo fazer um planejamento mais flexível, que o problema dele era superlotação de adolescentes, imagina, superlotação de adolescente em uma ONG, e o próprio espaço, ele pode gerar violência, a falta desse espaço mínimo. Nós somos humanos/animais, precisamos desse espaço.

O outro exemplo foi de uma aluna que tava a ponto de ter uma crise nervosa em turmas de educação infantil. Ela vinha também nesse mote, questionando muito, a gente percebe logo o aluno quando ele começa a te contrapor o tempo todo, são questionamentos muito passionais, eu digo “opa, aí tem”, a gente vai devagarzinho, vai chegando lá. E ela também foi ajudada pelos colegas, inclusive os colegas indicaram psicólogos para ela e homeopatas. Eu achei ótimo, porque a gente precisa da medicina, eu achei muito interessante. E aí ela começou a se ver no processo, ela também tava muito estressada, ela não tava bem, eu já tinha percebido isso, mas ela não tinha se percebido estressada, então ela passava o nervosismo dela pra turma dela, mesmo de educação infantil, ela tava a ponto de também ter um comportamento não tão adequado, digamos assim. Mas foi interessante essa discussão.

**E:** *E você acha que esse comportamento tem aumentado nesses últimos anos? Ou isso faz parte da prática educacional?*

**P:** Acho que a violência ela tá dentro da própria formação humana. A gente tem uma confusão de conceitos entre violência e agressividade, até que ponto o que é agressivo é violento, até que ponto o que é violento é agressivo. Mas, de uma certa forma esses comportamentos, sejam agressivos, ou violentos, ou indisciplinados eles estão aí. E eu tenho um texto lá complementar, que eu já não dou como um texto obrigatório, que ele fala justamente da história social da infância, é do Philippe Ariés, você conhece esse livro dele?

**E:** *Não.*

**P:** Ele é um historiador medievalista, então ele vem falando da infância como algo, de como a criança era vista na idade média, depois no século XVII, e vai indo até acho que século XIX. E a escola nisso tudo, a participação da família, que na época, em um determinado século que agora não me lembro de cabeça, quando a criança morria tudo bem morria, nascia outra, não tinha essa pesar que a gente tem hoje quando se perde um filho, era um outro pensamento. Caramba, me perdi, porque eu tava falando disso?

**E:** *Você acha que esse comportamento dos professores, que reflete a violência tem aumentado ou você acha que isso faz parte da prática pedagógica?*

**P:** Não, eu acho que não deveria fazer, dentro dessa concepção que a gente tem hoje de violência, acho que a gente tem uma forma de entendimento mais respeitosa, mas até esse conceito de violência, foi por isso que eu falei do Philippe Ariés, porque esse conceito vai mudando. Se você pegar, por exemplo, eu como aluna, eu sofri atos que na época eram disciplinares, hoje seriam violentos, e aí como eu vou questionar isso? Por exemplo, eu fiquei de cara pro giz todas as aulas, eu tinha 5 anos de idade, eu não sabia nem porque eu ficava de cara para o giz. Eu ficava lá de cara para o giz, eu era

alégirca a giz, e o colégio fazia isso, colégio de padre, conceituado, e eu ficava lá de cara para o giz. Aí minha mãe percebeu que não tava dando muito certo e me tirou do colégio antes que eu fosse expulsa, que eu ia ser expulsa, porque eu não assistia aula, eu não ficava na aula com 5 anos de idade. Só que eu só fui me dar conta que acontecia isso agora, eu matava a aula, eu não assistia a aula, porque as aulas não eram interessantes, não eram criativas, eu ia assistir o futebol dos meninos, eu achava muito melhor, sabe? Tinha um ginásio lá. E aí ficava de cara para o quadro, também não me explicavam muito bem as coisas, enfim.

Aí se você for ver nos olhos de hoje, “nossa, que violência que você sofreu”, mas eu não encarava dessa forma, então pra mim não era. Eu não to justificando, não é isso, mas naquela época era um ‘ato disciplinar’.

Então eu acho que sempre houve comportamento assim da parte do professor, que a gente hoje entende por violência, nos dias de hoje, nas discussões atuais, só que antes eles eram tidos como disciplinares, eram tidos como garantidores de uma concepção de educação, que hoje a gente já está vendo outras formas. O próprio currículo é violento, se você pegar a violência simbólica, essa coisa dos alunos terem que pegar uma eletiva como obrigatória, isso pra mim é violento, eu vejo isso como violento, você entende o que eu quero dizer? Violento.

Uma vez eu fui na PUC mesmo, assistir um encontro sobre educação inclusiva e teve uma cadeirante que não pôde subir no encontro, porque não tinha como ela subir, era um lugar lá, um determinado local, que ela não tinha acesso. O marido dela na hora pegou o microfone e mostrou isso. E isso não tá certo, vocês estão falando de educação inclusiva, tem uma pessoa cadeirantes, que era uma professora, que também falaria sobre, ela tava impedida de subir, tinha que subir no colo, de uma forma mais humilhante? Porque não colocou o encontro em um local que ela poderia estar? Então a gente sem querer cai nessas violências que a gente não se dá conta. Eu vejo isso não como uma violência dirigida àquela professora, mas dirigida à própria questão da cidadania, dos direitos humanos garantidos que tá aí a lei e a mídia toda hora falando sobre isso, também é outro ponto aí para se discutir.

**E:** *E, quanto às suas aulas, como você organiza, você já me falou um pouco sobre isso. Como você organiza essas aulas? Você está dando mais prioridade para questões teóricas, ou prioriza o debate oriundo do cotidiano da escola? Como você ta organizando essa disciplina?*

**P:** Como eu disse. Na primeira aula eu faço um inventário de expectativas, dos alunos e também eu faço um inventário também não só das expectativas dos alunos, mas também um inventário dos cursos que eles estão, para mapear. Então, como eu te falei, a turma 2 é praticamente 90 % da educação física, a outra é da letras, a outra é

misturada, isso esse semestre, semestre passado foi de outra maneira. Aí, a partir daí eu junto todas as turmas e vejo o que eles mais estão querendo, digamos, discutir, e eu tento na medida do possível contemplar com o material, na medida do possível, às vezes não é possível, mas a gente tenta, tanto que eu já mudei textos, as indicações ao longo do semestre.

As outras aulas elas vão seguindo a teoria e a prática, até mesmo no texto do Morin que no caso é da minha autoria, mas é baseado no paradigma do pensar complexo, eu proponho soluções práticas, por exemplo, eu apresentei os princípios do pensar complexo e depois eu fiz uma questão prática com eles em sala de aula: pegar um daqueles princípios e aplicar em uma situação de sala de aula, pra eles começarem a fazer o link entre o pensamento filosófico e a aula cotidiana, e agora na parte final a gente vai falar sobre a ética, aí sim a gente vai começar a falar mais da violência.

Nos outros textos a gente fala sobre adolescência também, que é um conceito construído. Depois eu passo para o texto base que é o da Vera Candau, ta, que é o que norteia mesmo esse trabalho aqui, que ela tem todo um trabalho voltado para a escola e esse diálogo com a comunidade, e tem uns vídeos dela e esses vídeos são obrigatórios, eu faço eles (os vídeos) serem obrigatórios, se não eles (os alunos) não assistem, infelizmente tem que ter essa estratégia, ~~aí eles~~ Os vídeos complementam o ~~próprio~~ texto dela.

No final eu termino com algumas concepções mais antropológicas sobre a violência, um olhar etnográfico sobre uma turma, como seria isso, dentro de um texto, mas sempre jogando a questão teórica alguma tipo de prática de vivência deles.

No primeiro semestre eles fizeram um seminário, com direito a dramatização e tudo, no outro semestre já não foi assim, esse eu ainda não pensei como será a atividade final, ainda não pensei isso na minha cabeça não.

**E:** *Que instrumentos, você já me falou um pouco, mas quais são os instrumentos metodológicos que você acha que são mais eficientes para esse tema? Essa escolha que você faz, você usa até as dramatização, a exposição de vídeo.*

**P:** Exposição de vídeo não, eu dou o link para eles assistirem. Nesse semestre estou implementando o facebook com muita restrição, muita, porque eu to sentindo falta do apoio de uma AVA, a gente não tem AVA aqui no presencial, que é lamentável. Porque tem coisas na educação à distância, que eu sou coordenadora de uma disciplina de educação à distância e tem coisas na educação à distância que são muito bacanas, que poderiam ser feitas no presencial.

**E:** *Como, por exemplo?*

**P:** Essa interatividade, através de uma plataforma de suporte pedagógico, e a gente aqui, que eu saiba não tem, se tem eu não sei. Então, como eu tenho sérias restrições ao facebook, eu criei um perfil só para a UERJ, criei 3 grupos secretos para eles discutirem. Então a gente ainda tá implantando essa coisa de convidar, eu confesso a você que eu to muito devagar nisso, tá? Porque tem que ter cuidado, você bota uma coisa no facebook isso vai para o mundo, então tem que ter muito cuidado, mas como são questões de sala de aula, que eles podem estar até gravando...

Então eu acho que ajudar a otimizar mais as informações, de vez em quando tem aquelas greves, paralisações, os caras ficam comentando, e pelo facebook isso é um espaço, né. E os materiais também, até os vídeos eu posso postar na plataforma, no facebook, fica mais fácil. Então estou tentando utilizar também o facebook como um elemento de interatividade, juntando duas turmas em cada grupo, ~~duas turmas de prática~~, fora todas as outras que eu tenho gerenciado (na outra instituição). Então eu também tenho que pensar no meu ‘custo-benefício’ nisso.

**E:** *Você acha que essa escolha dessa multiplicidade metodológica, você acha que tem a ver com o tema? Você acha que o tema pede?*

**P:** Tem a ver com o tema, tem a ver com uma educação mais planetária, numa Era Planetária (?), Morin fala da globalização, o mundo tá muito globalizado, não custa nada trabalhar com essa contradição, eu trabalho com isso, com a contradição o tempo inteiro na minha vida, e eu acho que você não pode ter só um caminho, tem que ter vários caminhos e ele (o ser humano *glocal*) vai escolher o caminho dele. Em relação às aulas acho que quem tem que escolher realmente esse percurso é o aluno, principalmente na insatisfação, porque eu digo para eles “ gente, vocês tem que falar também”, porque tá todo mundo calado, para mim tá tudo certo, eu to seguindo, falo gente “eu to aqui no rock n’roll”, então eu brinco muito com eles que as minhas aulas são intensas, porque isso faz parte da minha personalidade, então eu não posso dar uma aula zen porque eu não sou zen, hoje eu estou zen porque eu estou passando mal. Eu até falei com eles “estou passando mal, não dormi a noite inteira, tive uma crise de enxaqueca, meu olho tá inchado, não consegui dormir, estou com dor de cabeça, não estou no meu melhor momento, me ajudem”, eu pedi ajuda a eles, então eles já sabem. Então essa parceria e essa confiança eu acho que tem que ter, o dia que não tá bem fala “professora, eu não to legal, hoje não”, sabe, às vezes eu chamo o aluno quando vejo que ele não tá com uma carinha muito legal “o que houve contigo, cara”, aí ele tem sempre uma historinha para contar. Então é essa parceria, eu não posso usar só um canal, não tem como. Usar giz? Ah não, a gente fala tanto de educação e não vai por isso na prática? Não é o fato da tecnologia, porque ela em si não vai ensinar não, é o que você faz com ela, a tecnologia em si não é nada, o quadro em si não é nada, é como você vai utilizá-lo, to testando, to aprendendo com eles, acho que eu sou aprendente.



**E:** *E você acha que existe alguma questão que não dá pra dar pra essa turma? Que você acha que é impossível abordar em um curso de graduação? Ou por falta de tempo, ou de interesse ou de maturidade?*

**P:** Olha, falta de maturidade eu não diria, falta de tempo sim. 30 horas/aula, muito pouco tempo. Já que a Universidade dispõe a oferecer uma disciplina desse naipe, eu acho que ela devia ter uma carga horária maior. E eu acho que ela não deveria ter esse título, porque é muito pretendenciosa. A gente mal consegue, se administrar, Poderia ter outro título conduzindo a outras reflexões.

Mas eu busco isso, né (reflexões), buscar, antes da ‘coisa’ chegar, professor é um estrategista, tem que tentar adiantar a jogada, às vezes não consegue não, mas tem que tentar, tem que estar aqui, aqui, aqui, aqui (apontando com as mãos as várias direções).

Tem coisas que eu tenho que tirar, por exemplo, o ECA, eu gostaria muito de alguma forma discutir o ECA com eles, mas aí, realmente discutir, levariam aulas e aulas e aulas..... posso apresentar, estou até pensando em colocar como leitura complementar para quem tiver interesse. Outras discussões, por exemplo, que eu gostaria de fazer, que é a discussão do espaço, como fator da violência, ou melhor, a falta de espaço físico, físico mesmo e também do espaço psicológico, mas até o físico, por exemplo: colocar 200 presos lá juntos onde deveriam ter 50, vai ter daqui a pouco uma rebelião, Eu tenho vontade de ainda neste semestre inserir a discussão, não sei se vou conseguir, mas eu vou tentar... sobre espaço.

**E:** *Aí a gente, pra finalizar, a gente conversou um pouquinho semana passada, você falou que acha ruim a gente precisar de uma disciplina com esse nome dentro do currículo de licenciatura.*

**P:** Eu acho.

**E:** *Porque você acha isso? Você acredita em uma escola sem violência?*

**P:** Você me pegou agora, pegou pesado, heim, puxa vida, eu não tenho uma resposta para te dar não, eu não sei o que eu penso sobre isso, eu não sei, é uma resposta que não está fixada na minha cabeça. Mas o que eu acredito é na estratégia e no avanço, eu aposto no ser humano e na estratégia, você tem que ser um bom estrategista. Eu tenho que apostar no lado mais luminoso que o ser humano tem, se a gente tem um lado de trevas, de sombras, nós também temos um lado de luz e é nesse lado que eu aposto. Mas para que esse lado de luz possa realmente surgir, você precisa conhecer a sua sombra, se não você vai se enganar, você vai se achar muito legal “ah, eu sou uma pessoa legal”, é nada, eu tenho muito medo de gente muito calma, muito medo,

porque quando aquilo ali estoura a boiada, vai fazer uma coisa que nem ela um dia imaginaria fazer.

Então eu não acredito em uma escola onde não haja um comportamento mais agressivo, até porque agressividade para mim é sinônimo de vitalidade também, você é professora de educação física, você sabe do que eu estou falando. Se você tem um aluno que não tem um mínimo de agressividade para se colocar, uma agressividade dirigida, disciplinada, mas tem que ter, se não você não vai jogar uma bola, não vai fazer uma sexta, não vai dar uma cortada, aquilo ali é extremamente agressivo, já levei muita cortada na cara de vôlei, é uma bolada que vem com não sei com quantos quilômetros aí, tem que ter isso, ela é necessária, a questão é como você vai canalizar. O esporte eu acho muito legal nisso e a arte, no meu caso a arte, eu esqueci de falar que fiz parte de um projeto na Maré, esqueci de falar isso.

**E:** *E como era esse projeto:*

**P:** Eu fomentei esse projeto, eu introduzi. A partir da minha própria dissertação, eu joguei dentro da comunidade do Timbau, fiz um ano lá, teatro, com os alunos, mas aí eles tinham que ser matriculados na escola, no projeto eu era voluntária, com uma pessoa lá que hoje em dia tem uma ONG ligada a musica, aí juntou teatro com musica, orquestra, eu fiquei um ano fazendo esse trabalho com o teatro. Só que aí depois, alguns problemas, ligados a questão de chegar lá, que estava difícil, e outras intenções minhas profissionais que eu não pude dar continuidade, mas muito interessante o resultado, porque você vê nos próprios jogos dramáticos, essas questões da violência e das propostas de saneamento das dificuldades sendo sanadas no jogo, e esse jogo ele parte dos alunos, o professor joga o start, o aluno desenvolve aquilo ali, foi muito interessante. Eu esqueci totalmente de falar isso, agora não sei porque eu lembrei.

Então, apostar em uma escola que não haja nenhum índice de agressividade ou de violência, eu acho difícil. Agora, você pode tentar transformar o limão em uma limonada, buscar aquilo que não está bom em uma coisa melhor, acho que se eu não acreditasse nisso eu não estaria aqui. Agora, o que me entristece é precisar ter essa disciplina por conta do caos que está o nosso estado e o nosso país, porque a gente está dentro disso tudo e nós somos o estado e somos o país, então por conta desses tempos aí isso me entristece.

**E:** *Mas a arte então e o esporte seria um caminho para a gente conter essa agressividade? Você acredita?*

**P:** Se não estiver nesse papo eleitoreiro furadíssimo que eu vejo por aí, sim. Porque o que eu vejo muito é inho, inho, inho, pra ganhar dinheiro fácil, fazer de conta que ta todo mundo realmente englobado e você percebe que não tem uma profundidade

naquilo ali, não vou falar nomes de nada nem de ninguém, que não é o caso, mas eu percebo isso. Mas também você tem trabalhos sériíssimos que também você percebe um resultado bacana. Eu acho que depende muito do seu comprometimento ético, por isso que a ética entra em tudo, ela é a palavra chave de qualquer discussão.

E tem um momento no texto da Candau que a gente fala um pouco dessa autora que você falou, como é o nome?

**E:** *Hannah Arendt?*

**P:** Hannah Arendt, nesse texto da Vera Candau ela cita um pouco do conceito de violência dela, mas assim, dentre outros autores, inclusive eu peço para que eles construam o conceito de violência, eles constroem comigo na sala, a gente vai mapeando. Então cada turma tem um conceito diferente, a tal da ‘egrégora’ ~~eeleva~~(?), então é como se fosse a construção de um pensamento “a gente escutou tantas coisas, tantos autores”, aí tem um pouco de Bourdieu também, an passant, eles estão o tempo todo fazendo referências fazendo, mesmo que eles não saibam do nome ‘violência simbólica’, eles estão fazendo isso, assim a gente constrói o conceito de violência, que é um conceito que eles podem modificar, não é estático, ~~na hora que precisar~~ e eles podem pensar sobre isso, porque foi construído coletivamente. Eu acho que tudo que é construído coletivamente faz mais sentido para o aluno. É isso.

**E:** *Bem, muito obrigado, eu agradeço, vai me ajudar bastante.*