



Linhas Críticas

ISSN: 1516-4896

rvlinhas@unb.br

Universidade de Brasília

Brasil

Aparecida Vieira, Roseny; Tarouquella Brasil, Katia Cristina; Neves Legnani, Viviane

Violência 'na' e 'da' escola: concepções de professores e alunos adolescentes

Linhas Críticas, vol. 21, núm. 46, septiembre-diciembre, 2015, pp. 708-726

Universidade de Brasília

Brasília, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193543849008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Violência ‘na’ e ‘da’ escola: concepções de professores e alunos adolescentes

Roseny Aparecida Vieira

Universidade Católica de Brasília

Katia Cristina Tarouquella Brasil

Universidade Católica de Brasília

Viviane Neves Legnani

Universidade de Brasília

Resumo

Diante dos impactos da violência nas escolas, torna-se necessário analisar tal fenômeno levando em consideração as perspectivas dos docentes e discentes para se alcançar maior compreensão e, ao mesmo tempo, diminuir uma visão tendenciosa sobre o problema. Assim, este artigo tem por objetivo analisar a temática da violência no contexto escolar, focalizando as interações entre alunos e professores. Na metodologia, utilizou-se grupo focal com os alunos e análise das práticas docentes junto ao grupo de professores. Os resultados desses encontros foram significativos para que surgissem reflexões sobre a dinâmica intersubjetiva entre docentes e discentes e sinalizam a importância do espaço dialógico no contexto escolar para reverter a problemática da violência nesse contexto.

Palavras-chave: Violência. Professor. Aluno. Contexto escolar.

Violence ‘in’ and ‘of’ the school: teachers’ and teenagers students’ conceptions

Given the impacts of violence in schools, it becomes necessary to analyze such phenomena taking into account the perspectives of teachers and students to achieve a greater understanding and at the same time to decrease a biased and reductionist view on the problem. Therefore, this article has the goal to analyze the theme of violence in the school context, focusing on the interactions between students and teachers. The methodology used was a Focal Group with students and Educational Practice with a group of docents. The results of these meetings were significant enough to bring thoughts on inter-subjective dynamics between teachers and students and to highlight the importance of dialogic space in the school context to reverse the problem of violence in that context.

Keywords: Violence. Teacher. Student. School context.

Violencia ‘en’ y ‘de’ la escuela: concepciones de los profesores y de los estudiantes adolescentes

Ante los impactos de la violencia en las escuelas se hace necesario analizar tal fenómeno teniendo en cuenta las perspectivas de profesores y estudiantes para alcanzar una mayor comprensión y, al mismo tiempo, disminuir una visión sesgada del problema. Este artículo tiene como objetivo analizar el tema de la violencia en el contexto escolar, centrándose en el campo de las interacciones entre estudiantes y profesores. La metodología utilizada fue Grupos de Enfoque con los estudiantes y Análisis de la Práctica Educativa con el grupo de profesores. Los resultados de estas reuniones fueron significativas para reflexionar sobre dinámicas intersubjetivas entre profesores y alumnos y señalar la importancia del espacio dialógico en el contexto escolar para revertir el problema de la violencia en ese contexto.

Palabras-clave: Violencia. Profesor. Estudiante. Contexto escolar.

Introdução

A adolescência pode ser caracterizada como uma etapa de vida marcada por transformações psicossociais, impulsionadas pelo processo de modificações do corpo advindo da puberdade, as quais podem vir a ocasionar no adolescente uma posição de vulnerabilidade subjetiva e social. No entanto, essa fase não é um processo natural, uma vez que se modifica por meio das coordenadas sociais e culturais de cada época, assumindo, portanto, várias configurações ao longo da história. Dentre as dificuldades atravessadas hoje pelo adolescente, Houssier (2010) assinala a insegurança quanto aos sentimentos mobilizados pelo medo da própria violência. Assim, é apaziguadora a percepção de que essas temidas possíveis manifestações possam vir a ser canalizadas ou contidas pelos adultos, posição que demanda educadores atentos e aptos para se colocarem na posição de referência, bem como capazes de oferecer-lhe apoio na reconstrução identitária, diante do desamparo ocasionado por tensões internas e pressões externas, recebidas dos grupos de pares, da família e da escola. Em outras palavras, o adolescente requer o que Marty (2006) denomina como apoio narcísico parental, ou seja, precisa de adultos para orientá-lo, ao mesmo tempo, resistentes e continentais em face de sua destrutividade, colocando-se, portanto, como referência e suporte.

Esse apoio consiste na capacidade dos pais e professores de não nivelarem suas respostas às agressões dos adolescentes e de não utilizarem meios violentos para impor normas e limites. Demanda, deste modo, uma postura que os distinga dos adolescentes sem ignorá-los, nem humilhá-los. Quanto mais a relação for dialógica e perpassada pela confiança, mais o educador pode auxiliá-los a se relacionarem com os objetos de cultura, bem como ajudá-los na construção de ideais individuais e coletivos. A escola tem um papel central nesse campo de referências junto aos adolescentes, mas essa instituição, na contemporaneidade, tem demonstrado notórias dificuldades para exercer o seu papel e debelar os problemas que a assolam, entre eles a questão da violência. (Legnani et al, 2012)

Violência no espaço escolar

A violência é um problema complexo, com abrangência mundial, conforme destacam Brasil, Louzada e Almeida (2010). Questões de ordem cultural, psicossocial, familiar, econômica e política favorecem a manifestação de condutas violentas. Dessa forma, tais elementos isolados são insuficientes para esclarecer essa problemática, pois estes se inter-relacionam e se reconfiguram em níveis de complexidade cada vez maiores.

Não é uma prática exclusiva das periferias dos grandes centros urbanos, como apontam Almeida et al. (2010). Porém, as condições de vulnerabilidade social expõem esses adolescentes ao envolvimento mais frequente em situações de violência tanto como algozes, quanto também como vítimas, já que vivenciam situações precárias provocadas por uma renda familiar reduzida, dificuldades de acesso aos serviços de saúde e educação com qualidade e, principalmente, pela falta de proteção ocasionada pelos aparatos de segurança pública, cujo ideário é o de “combate ao inimigo”, que tem, na base de suas ações preventivas e punitivas, os estereótipos sociais.

No que concerne à violência nos espaços escolares, Pedroza (2012) destaca que essa instituição e a sociedade não se relacionam de forma impermeável e, se há um crescimento dos casos de violência envolvendo jovens e adolescentes no extramuro escolar, é previsível que tal fenômeno também se manifeste em seu interior. No entanto, Candau (2008) alerta que pensar esse fenômeno nas escolas implica não reduzi-lo à criminalidade, à desigualdade, à exclusão social e a outras causas externas, já que existem também fatores internos ao cotidiano escolar impulsionadores de condutas violentas.

Nesses contextos, a violência apresenta contornos variados. Algumas formas são mais visíveis, como as agressões físicas, o *bullying* e o vandalismo; outras, menos aparentes como as incivildades e a violência simbólica. Todavia, todas as manifestações de violência são impactantes e podem acarretar danos para a constituição psicossocial do adolescente, pois, além de prejudicarem o processo de ensino e aprendizagem, interferindo negativamente nos processos cognitivos, também têm implicações na saúde mental dos estudantes, os quais se tornam mais propensos ao isolamento social, depressão, frustração, apatia e desmotivação pela escola. (Johnson; Burke; Gielen, 2011)

Charlot (2002) indica três tipos de violência nesses contextos: a violência na escola, à escola e da escola. O primeiro tipo não se relaciona diretamente com o espaço escolar, mas acontece dentro dos seus muros porque seus atores estão lá. Inserem-se nesse tipo de violência os casos de incivildade, agressões físicas, agressões verbais e o *bullying*.

A segunda modalidade seria a violência à escola e caracteriza-se pelos danos ao patrimônio físico da instituição, pelas agressões verbais e corporais dos alunos em relação ao corpo docente e aos gestores da escola. Tais manifestações podem ser uma forma de expressão da resistência frente ao tipo de educação promovida pela escola e como forma de contestação às normas, vigilância e punições praticadas pelo corpo diretivo. (Guimarães, 2005)

Dessa forma, a violência à escola articula-se com a violência da escola, pois pode estar relacionada à postura adotada junto aos alunos nos processos avaliativos,

nas atitudes preconceituosas e na forma como as regras são impostas. Ou seja, vivenciando a violência da escola, o aluno pode se sentir diminuído, desvalorizado e levado a perpetrar práticas violentas com o intuito de sair da posição passiva frente às práticas educativas identificadas como injustas e enrijecidas da escola. (Valle; Mattos, 2011)

Assim, estabelece-se um curto-circuito relacional dentro dos seguintes moldes: se, por um lado, a violência causa prejuízos ao processo de desenvolvimento subjetivo e social do adolescente, o professor também sofre e adoece com os efeitos dessa problemática em sua prática docente. Tem sua saúde física e psíquica comprometidas pelo seu esforço cotidiano para debelar o problema, como também pela própria desvalorização de sua prática profissional que passa a ter, na violência do contexto escolar, mais um fator para ser exacerbada. (Aguilar; Almeida, 2008)

Diante dos impactos dessa problemática para o professor e também para o aluno, torna-se necessário analisar tal fenômeno levando em consideração as perspectivas dos docentes e discentes para se alcançar maior compreensão e, ao mesmo tempo, diminuir uma visão tendenciosa e reducionista sobre o problema. É nessa perspectiva metodológica que essa pesquisa se insere e tem por objetivo uma análise da temática da violência no contexto escolar, focalizando o campo das interações entre alunos e professores.

Os caminhos do estudo

Este estudo foi desenvolvido a partir da análise do material discursivo produzido em dois grupos: um grupo constituído com adolescentes, com características de um grupo focal (etapa I), e outro com um grupo de professores na perspectiva da análise das práticas profissionais (etapa II).

O grupo focal (GF) tem por intuito discutir um tema definido, focalizando as experiências pessoais advindas do cotidiano dos participantes. Antoni, Martins; Ferronato; Simões; Costa e Koller (2001) apontam que são inúmeras as vantagens da utilização da técnica de GF nas pesquisas, pois os participantes interagem e trocam opiniões, o que, dessa forma, possibilita a compreensão das informações apresentadas pelo grupo, bem como da dinâmica discursiva gerada pelas falas.

Já a análise das práticas profissionais é um dispositivo utilizado com o objetivo de promover a escuta dos professores e levá-los a uma reflexão conjunta sobre as práticas relacionadas ao fazer pedagógico (Blanchard-Laville 2000). Por meio de trocas das experiências quotidianas, os professores adquirem ferramentas que potencializam o desenvolvimento de aprendizagens e estratégias para melhor

condução do processo de ensino e aprendizagem (Perrenoud, 2002). Apesar de não ter caráter terapêutico, ou seja, não ter pretensão de “cura” do professor mediante interpretações dos sintomas, a análise das práticas pretende promover um trabalho de reflexão relacionado também às ordens subjetivas, psicossociais, institucionais e relacionais que se articulam às realidades material e psíquica basais das práticas educativas; são incluídas, ainda, questões ligadas ao inconsciente do professor considerando sua condição de sujeito. (Sarmanho, 2013)

Participantes: o estudo contou com vinte e quatro sujeitos, divididos em dois grupos, um composto por quinze alunos adolescentes e outro, por nove professores. Ambos faziam parte da comunidade acadêmica de uma escola que oferta educação em nível médio, localizada em uma região de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) no Distrito Federal – DF. Os grupos foram divididos e conduzidos, conforme as etapas destacadas a seguir.

Procedimentos para a construção dos dados da etapa I: o grupo foi composto por doze meninos e três meninas, todos com idades entre quinze e dezenove anos. A escolha dos participantes foi feita pela orientadora pedagógica e pela direção e teve como requisito alunos que apresentavam dificuldades interpessoais no ambiente escolar.

Os encontros ocorreram em uma sala de aula, no espaço da própria escola, somando-se um total de quatro encontros, cada um com duração de uma hora e meia. As reuniões foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas, com o intuito de favorecer a identificação dos principais assuntos abordados, possibilitando a realização da categorização e análise dos dados sob a ótica qualitativa.

Seguindo a proposta dos pesquisadores Antoni et al (2001), o trabalho organizou-se da seguinte forma: 1) Rapport: foi feito uma espécie de contrato no qual se estabeleceram as atividades que seriam desenvolvidas, sigilo das informações, quantidade de encontros, respeito frente às opiniões dos colegas e outras orientações necessárias para o bom desenvolvimento das atividades no grupo; 2) Discussão dos temas: falar de si mesmos, sobre a escola, sobre drogas e sobre a relação professor-aluno; 3) Ampliação da discussão: algumas questões propostas norteariam as discussões temáticas no grupo, dentre as quais podemos destacar: a percepção dos alunos sobre a escola e sobre a relação com os professores 4) Avaliação: ao final de cada encontro, os adolescentes relatavam a forma como se sentiram frente às discussões e reflexões realizadas.

Procedimentos para a construção dos dados da etapa II: o grupo, composto por cinco professores e quatro professoras, totalizando nove participantes, foi conduzido por dois coordenadores, responsáveis pela mediação e condução do grupo, e por uma estagiária de psicologia. Os professores eram todos graduados,

com experiência de seis meses a dezessete anos de profissão e atuavam em disciplinas correspondentes à área de formação. Os encontros foram realizados em uma sala situada dentro das instalações da própria escola e o estudo foi desenvolvido em quatro encontros. No primeiro encontro, o grupo de pesquisadores responsáveis pela condução das atividades apresentou os objetivos da pesquisa, a proposta das reuniões e o termo de consentimento, enfatizando que os dados dos participantes seriam mantidos em sigilo. Para fomentar as discussões, algumas questões previamente elaboradas foram lançadas para que o grupo pudesse relatar fatos e percepções sobre o trabalho docente.

Por meio do discurso dos professores, buscou-se evidenciar quais questões impactavam a relação professor-aluno e o processo de ensino e aprendizagem; em destaque, buscou-se compreender como a violência se inseria nesta relação.

A técnica escolhida para o tratamento das falas enunciadas nos grupos, tanto dos professores, quanto dos alunos, foi a Análise de Conteúdos, sob a ótica de Bardin (2009, p. 46). Segundo a autora, esta forma de investigação “[...] é um recurso utilizado quando se pretende compreender o que foi dito pelos participantes para além dos significados imediatos”. A análise do material seguiu três etapas: I) Pré-análise: o material coletado passou por um intenso processo de leitura denominado leitura flutuante do material transcrito. II) Exploração do material: nesta etapa, o material foi classificado por categorias objetivando-se a identificação do núcleo do conteúdo. III) Tratamento dos resultados: etapa destinada à análise do conteúdo, em que se buscou a interpretação do que os participantes verbalizam (categorias iniciais), do que compareceu velado do discurso enunciado (categorias intermediárias) até alcançar a categoria final, nomeando a aglutinação do material discursivo.

A partir da análise das duas etapas, estabeleceu-se um cruzamento das falas de todos os sujeitos, identificando, portanto, a percepção do lugar da violência no espaço escolar na concepção dos professores, bem como no entendimento dos alunos.

Resultados e discussão

Categoria I - Indisciplina na sala de aula

O material discursivo dessa categoria caracteriza os conflitos cotidianos na escola por meio dos quais aparece a rejeição, por parte dos alunos, às regras e normas estabelecidas pela escola e as dificuldades enfrentadas pelos professores para efetivar a organização pedagógica no espaço escolar. Os docentes alegaram

que, em alguns momentos, precisavam lançar mão de atitudes autoritárias para conter as variadas formas de transgressões apresentadas pelos alunos.

Adotavam essas atitudes com o objetivo de manter a ordem na sala de aula e inibir comportamentos violentos, pois, na visão dos docentes, diante de alunos indisciplinados e desrespeitosos justificavam-se posturas mais firmes e autoritárias. Assim, os alunos tendiam a responder à postura rigorosa dos professores com condutas de resistência e afronta, culminando em situações de indisciplina e violência no ambiente escolar, principalmente na sala de aula.

Quadro 1: Apresentação da constituição da categoria “indisciplina em sala de aula”.

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categoria final
<p>Na visão dos alunos, os professores os tratavam com descaso.</p> <p>Para os professores, os alunos ignoravam sua presença na sala de aula, conversando e atrapalhando as aulas.</p>	<p>Os alunos resistiam à autoridade dos professores.</p> <p>Professores agiam como se os alunos não tivessem capacidade de aprender e de equacionar os conflitos por meio do diálogo.</p>	Indisciplina na sala de aula
<p>Falta de respeito mútuo no espaço escolar, tanto entre os alunos, quanto entre alunos e professores.</p>	<p>Professores e alunos agiam de forma simétrica como se ocupassem a mesma posição no ambiente escolar.</p>	
<p>Alunos e professores se agrediam verbalmente, utilizando palavras agressivas ou ofensivas.</p>		
<p>Os professores tentavam impor normas e limites.</p> <p>Os alunos respondiam com atitudes de indisciplina no intuito de desafiar o professor.</p>		

Fonte: Próprio autor

A partir da análise das falas dos participantes, pode-se perceber que a indisciplina e as condutas violentas, mesmo que simbólicas, compareceriam nas posturas dos professores e adolescentes à medida que se relacionavam no cotidiano escolar.

[...] salas que foram pintadas agora, quinta feira e sexta, já estão cheias de pichação; é um absurdo, dá vontade de matar esses meninos. (Prof.^a Fernanda)

[...] o aluno não respeita nada, tentei intervir e ele quase me agrediu não fisicamente, mas verbalmente. Insinuou, me intimidou. É uma questão difícil de trabalhar. É nessa hora que você para e pensa: Meu Deus, o que eu estou fazendo aqui? O que eu fiz para merecer isso? (Prof.^a Ana)

Marty (2006, 2010) destaca que, diante do desafio de sustentar um lugar que resista à violência dos alunos adolescentes, os professores podem sucumbir ou reagir de forma reativa, como vimos nas falas supracitadas das docentes. Nessas duas posições, abdicam do lugar de referência e de autoridade pedagógica. Assim, quando os alunos adolescentes percebem a agressividade reativa do professor ou seu recuo, ocasionado por medo de suas condutas, tendem a manifestar comportamentos ainda mais desafiadores, visando quebrar a assimetria na relação professor-aluno ou relançar o apelo à posição de autoridade pedagógica dos adultos da escola. Contudo, essa posição de sustentação não é fácil de ser adotada individualmente pelo professor, e toda a instituição precisa assumir-se como provedora desse limite educativo.

Trata-se de limites que pressupõem o estabelecimento de acordos e normas, bem como uma gestão de conflitos democrática para nortear as relações interpessoais no interior das escolas. Tendo por base esses acordos mútuos, todos os membros precisam respeitar as resoluções, principalmente os professores e demais integrantes da gestão escolar. A fala da professora abaixo revelou um exemplo de como esse cuidado não comparecia no campo relacional da escola. A docente justificou sua postura autoritária para se precaver de possíveis situações de mal-estar junto à direção da escola, sinalizando seu ressentimento pelo fato de não ter recebido apoio institucional em uma situação de cola de um aluno, durante uma avaliação.

[...] toda vez que eu vejo aluno colando, eu digo pra Deus e o mundo: 'olha aqui para esse aluno que está colando! Tiro a prova e mando embora, porque eu já me senti desmoralizada pela direção. (Prof.^a Luiza)

Ainda sobre as normas aplicadas na escola, os relatos, abaixo, dos adolescentes expressam indignação e revolta sobre a ruptura e o não cumprimento das normas escolares, pelos professores, em relação ao uso de telefones portáteis na sala de aula.

Os alunos não podem usar aparelho eletrônico dentro da sala, mas os celulares dos professores tocam e eles vão lá. Quanto à gente, qualquer coisa, tipo o celular está no bolso, descarrega e faz aquele barulhinho, já perdemos meio ponto na nota. A maioria das vezes, os professores saem da sala, sei lá, ficam fora da sala, ficam batendo papo no celular. (Adolescente)

Diante dessas atitudes dos professores, os alunos adotavam posturas opositivas ou mesmo violentas, tanto para rebelarem-se sobre as imposições coercitivas, como para denunciarem tais determinações como insidiosas e desprovidas da noção de justiça igualitária.

[...] “Tinha que ser igual para todo mundo, já que ele pode fazer isso, vou começar a roubar os professores dentro da escola. Vou roubar o celular deles.” (Adolescente)

Categoria II – A relação professor-aluno e com o conhecimento

A segunda categoria refere-se à relação professor-aluno e com o conhecimento em que se agruparam os conteúdos discursivos dos entrevistados sobre as aulas ministradas, a falta de interesse dos alunos, bem como os moldes relacionais estabelecidos na instituição escolar. A leitura flutuante permitiu identificar a insatisfação dos alunos diante de posturas dos docentes que lhes pareciam humilhantes e distanciadas. Relataram que, muitas vezes, assistiam a aulas com conteúdos repetitivos de anos anteriores e que eram subestimados pelos professores.

Por sua vez, os professores se sentiam desmotivados pela falta de interesse dos alunos. Alegaram que preparavam aulas com atividades diferenciadas e se frustravam diante das posturas displicentes e indisciplinadas dos alunos. Essa situação favorecia situações de conflitos entre professores e alunos, deixando o espaço educativo vulnerável às situações de violência, pois os alunos resistiam à participação nas atividades propostas, criando, assim, um ambiente desgastante para os professores, que se viam desvalorizados e desqualificados com a postura dos discentes.

Quadro 2: apresentação da constituição da categoria “a relação professor-aluno e com o conhecimento”.

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categoria final
Para os alunos, o professor passava conteúdo de séries bem anteriores à deles, como se não tivessem capacidade de aprender. Os professores alegavam que os alunos não se interessam pelos conteúdos ministrados e que estavam com defasagem de conteúdo.	Ausência, por parte dos alunos, de reconhecimento da autoridade pedagógica do professor e da importância dos conteúdos. Professores não conseguiam identificar o interesse dos alunos nos conteúdos.	A relação professor / aluno e com o conhecimento
Os alunos afirmavam que os professores os humilhavam pelo fato de apresentarem dificuldades frente a alguns conteúdos. Os professores ressaltavam que preparam as aulas com dedicação, porém ficavam desmotivados visto que os alunos não se interessam pelos conteúdos.	Professores não acreditam na capacidade dos alunos em investirem na aprendizagem. Alunos não conseguem identificar sentido nos conteúdos ministrados pelos professores.	
Os alunos diziam que os professores não os entendiam e que alguns professores nem os cumprimentavam. Os professores tentavam manter uma distância para tentarem impor maior autoridade sobre os alunos.	Indiferença dos professores em relação à história de vida de seus alunos. Para os professores, as posturas indisciplinadas dos alunos justificavam e favoreciam o distanciamento. Não havia relação mútua de cortesia no tratamento entre alunos e professores	

Fonte: Próprio autor

A transmissão do conhecimento possui relação intrínseca com a cultura e afeta os campos cognitivo, social e psicológico dos alunos. Gonçalves (2007) enfatiza que a aprendizagem se processa por meio do outro e é sempre ressignificada por aquele que aprende. Para Arendt (1972, p. 239), a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e instruir os outros sobre este; sua autoridade irá se ancorar na responsabilidade que assume por este mundo. Cabe ao educador, portanto, ter o desejo de ensinar seus conhecimentos construídos, visando que essas significações possam ser, pelos alunos, ressignificadas e reconstruídas.

Nessa perspectiva, o papel da escola é proporcionar uma formação educativa extensa, complexa e crítica, não embasada meramente no ideário da aplicabilidade e funcionalidade do conhecimento. Adorno (1995) alerta para os riscos de uma semiformação, a qual não possibilita ao educando uma visão crítica do mundo, impossibilitando que enxergue saídas e outras possibilidades para diminuir o mal-estar social vivenciado. No entanto, é uma visão utilitária acerca dos objetos de conhecimento que predomina nas escolas, favorecendo uma postura paralisante dos docentes ao atenderem alunos das camadas empobrecidas. Em face desses alunos, supõem um gap entre a sofisticação do conhecimento formal e sua inaplicabilidade futura em uma suposta empregabilidade precária dos educandos. Ressaltamos aqui a fala do Professor João:

Eu fico um pouco frustrado com os alunos, não com eles, mas angustiado, pois, talvez tudo que a gente passa em sala de aula, em termos de conteúdo, não servirá na vida deles. (Prof. André)

Kupfer (2001) assinala o interesse do aluno em aprender o que lhe permite construir significados e possibilita sua inserção no contexto maior da civilização. Nessas circunstâncias, coloca-se como desejante de saber para conquistar e apropriar-se do que os professores sabem. Ou seja, a relação professor-aluno é permeada por um movimento de identificação do aluno em relação ao professor, movido pelo desejo de querer saber aquilo que o mestre sabe. Não se trata, no entanto, de uma relação pautada na verticalidade em relação ao conhecimento, mas possível de ser construída quando há o reconhecimento, por parte do aluno e do professor, de que aquele que ocupa o lugar de mestre está autorizado a ministrar determinados conteúdos por ter um percurso maior de investigações e experiências com os objetos de conhecimento. Percurso este também possível para o aluno percorrer, caso assim o deseje.

Para tanto, é indispensável ao professor abdicar de uma postura narcísica daquele que “tudo sabe” e renunciar aos anseios de controle e de poder sobre seus alunos. A educação, destaca Freud (1937/1988), insere-se nas três profissões

impossíveis: “educar, governar e analisar” por não ter como garantir bons resultados em seu empreendimento, como também pelo impossível de controlar e moldar os caminhos do desejo de saber do aluno.

Nesse sentido, educar é uma aposta que produz consequências na vida dos educandos; não obstante, sem efeitos previsíveis passíveis de serem medidos e avaliados com exatidão. Assim sendo, cabe uma discussão da função da escola junto aos alunos adolescentes que estão em um momento de busca de seu lugar social. Ela deve apostar no papel de instruir, promover o saber e a cultura, contribuindo com uma posição cidadã de seus alunos no contexto social, ou meramente visar à inserção dos alunos no mercado de trabalho? Assumir seus alunos como parceiros sociais para propor mudanças ao estabelecido, instigando-os a pensar que nenhuma realidade é pronta e acabada ou simplesmente visar à adaptação dos educandos à sociedade de consumo?

Com efeito, é imprescindível uma reflexão sobre essa questão, visto que a escola, ao apresentar-se exclusivamente como uma “promessa” de acesso ao mercado de trabalho, de ascensão social pela via do consumo, pode-se ver atingida pela ausência de emprego ou pelo subemprego dos próprios adolescentes e de seus familiares. Há uma implicação dessa precariedade social na relação estabelecida com a escola, com os professores e com os conteúdos ministrados; portanto, faz-se necessário os alunos alcançarem em suas análises, por meio de uma formação educativa ampla e crítica, os ordenamentos sociais, econômicos e políticos sustentadores dessas injustiças sociais.

Caso contrário, como efeito, a escola, professores e conteúdos podem ser alvos de ataques agressivos, por parte dos alunos, como uma estratégia de defesa em face do ressentimento em relação às promessas de inclusão social não concretizadas pela educação (Dejours, 2007). Nesse sentido, as desigualdades sociais sustentadas pelo sistema escolar evidenciam a assimetria entre oportunidades educativas e mobilidade social, de modo que a escola é colocada na contradição insolúvel de “democratizar o elitismo”, como destaca Canário (2008).

Em suma, quando a escola mostra-se ambígua e contraditória sobre sua função, o trabalho educativo fica em risco, abrindo espaço para as condutas de violência dos alunos inserirem-se na relação com o professor e com o conhecimento.

No que tange ao campo relacional construído por alunos e professores, percebeu-se o distanciamento afetivo nos dois grupos participantes. Deixar-se afetar pelo outro e abrir-lhe um espaço de escuta, do ponto de vista da psicanálise, é reconhecê-lo como sujeito; assim, o que se apreendeu nessa escola foi uma negação defensiva desse reconhecimento de ambos os lados. Os alunos expressaram sentimentos de desamparo e de não pertencimento ao espaço escolar, queixando-se de falta de atenção dos professores. De igual forma, os professores

expuseram que, diante da indisciplina e displicência dos alunos, preferiam manter uma relação mais distante, pois temiam uma maior proximidade com medo de que os alunos confundissem tal forma de relação com uma abertura para falta de respeito e inversão de valores.

[...] eu não sou uma professora que me conecto com o aluno. Prefiro ficar distante, não sou 'mãezona' de ninguém. (Prof.^a Fernanda)

[...] Você convive o ano todo com os professores, às vezes convive dois anos com professor e ele não fala uma palavra direito com a gente. Às vezes nem boa tarde, nenhum professor, nunca vi falarem nem um boa tarde. (Adolescente)

[...] se o professor sacanear comigo eu sacaneio também. Se ele não gostar? Foda-se. É só matar ele, e daí? A pessoa que fala demais tem que ouvir também. (Adolescente)

[...] Mas qual é a distancia que eu tenho que manter? Até onde eu posso ir? Como vou ficar nesse lugar de pai, de irmão, de mãe? Não sou a mãe, não sou o pai deles. Como é que vocês veem isso? Qual é essa distância? (Prof.^a Elizabete)

Almeida et al (2010, p.175) ressaltam que, “no ambiente escolar, os professores constituem em substitutos da autoridade parental, na relação transferencial que estabelece entre professores e alunos”; porém, no ofício de educar, quando confrontados com a violência dos alunos, muitas vezes, sentem-se despreparados e também desamparados.

Discutimos anteriormente como a escola mostra-se dúbia e conflitante em relação à função a ser exercida junto aos alunos das camadas empobrecidas da nossa população. Além dessas dificuldades, outro impasse comparece na contemporaneidade na relação professor-aluno: os educadores têm dificuldades para assumir sua diferença geracional em relação aos adolescentes. Trata-se de um fenômeno decorrente da “teenagização” da nossa cultura. A adolescência tornou-se um ideal cultural com o qual os adultos também se identificam. Dessa forma, alguns professores forjam uma proximidade com os alunos para dissipar a assimetria geracional, uma vez que esta aponta para a finitude e para aquilo que há de implacável na temporalidade, já que estar diante de um adolescente faz o adulto lembrar-se da irreversibilidade do devir temporal. (Lajonquiére, 2002)

Um adolescente fala de um professor:

Ele usava maconha. Falou que botava para secar erva na janela do seu apartamento,

mas agora fica nos chamando de drogados. Ele que é! Queria comprar até na minha mão, mas não vendi para ele. (Adolescente)

[...] é uma coisa contemporânea, porque até certo tempo na instituição os papéis eram muito bem definidos entre aluno e professor, então o professor não tinha problema, nenhum dava a aula como em um banco, ou seja, bateu o sinal fechou, acabou. Agora, de uns tempos pra cá, com toda essa revolução na educação a gente está vivendo uma crise. (Professor Caio)

Em síntese, são inúmeras dúvidas que os professores vivenciam na atualidade: sobre a função da escola, a finalidade da educação, o lugar de autoridade do professor junto aos alunos, entre outras questões. Em meio a essa crise, o essencial é superar os ideários da culpabilização e vitimização e assumir responsabilidades, concernindo, com efeito, a iniciativa para realizar essa tarefa à instituição escolar.

Considerações Finais

Este artigo buscou evidenciar que a violência assume diversas expressões nas escolas e decorre das relações constituídas em seu próprio cotidiano, embora seja inegável a relação desse fenômeno com a violência existente em seus entornos e com o contexto cultural e social em que a escola está inserida. As falas produzidas pelos adolescentes no grupo focal, como também as falas dos professores nos encontros de análise das práticas profissionais possibilitaram-nos demonstrar como o campo das relações interpessoais escolares é indicativo de um sintoma que se faz no laço social; ou seja, há algo que procura ser dito e sem, de outra forma, conseguir fazê-lo, comparecem as discriminações, preconceitos, insultos, intimidações, humilhações, hostilidade nos diálogos, dentre muitas outras questões evidenciadas nas relações dos alunos e professores.

Desse modo, as falas de alunos e professores refletem uma desgastante ausência de reconhecimento mútuo. Honneth (1999) enfatiza que os sujeitos humanos e os grupos sociais não podem desenvolver suas identidades sem o reconhecimento daqueles com quem interagem. Para tanto, o conflito nesse processo é necessário, mas não a ponto de solapar a dimensão basilar do reconhecimento da autonomia do outro, uma vez que reside nessa dimensão a possibilidade da criação de autoconfiança para os sujeitos em fase de desenvolvimento participarem também de forma autônoma na vida social.

Os encontros com os adolescentes proporcionaram um espaço de fala que lhes possibilitou expressarem suas insatisfações, mas também seus sonhos e anseios.

Dentre estes, o de serem mais escutados para se sentirem mais implicados e reconhecidos no processo de ensino e aprendizagem e na relação com os professores. Sentem-se sem pertencimento e talvez essa queixa seja uma forma de solicitar uma participação maior para melhorar o contexto da escola.

A análise das práticas docentes possibilitou ao professor um espaço coletivo para refletir sobre sua prática e sobre a maneira como esta se articula com a dinâmica intersubjetiva na relação com seu aluno. De modo que os professores puderam nesses encontros vislumbrar algumas condutas de violência que também emergiam da parte deles e como essas situações tendiam a romper o vínculo educativo.

Tais consequências dos dispositivos utilizados nessa pesquisa sinalizam a importância de que, em cursos de formação continuada de professores, a dimensão da fala de todos os integrantes da comunidade escolar seja valorizada. Almeida e Sarmanho (2010), Sarmanho (2013) demonstram a importância, para quem se autoriza estar na posição de “formador” dos docentes, com o objetivo de reverter uma sociabilidade violenta instaurada nas escolas, de não assumir um suposto saber acima do trabalho educativo e sobre a instituição escolar, uma vez que é fundamental endereçar aos próprios professores as dúvidas e questões por eles apresentadas, revertendo as súplicas de ajuda aos especialistas em reflexões que possibilitem o surgimento da responsabilização de todos para dirimir o mal-estar escolar.

Os docentes, quando acolhidos e escutados sem culpabilização, prescrições e direcionamentos, conseguem resgatar suas posições de sujeitos no campo institucional. Desse lugar, podem abrir-se à alteridade, escutar e ver seus alunos também nessa posição. De igual forma, podem questionar sobre as posturas de ressentimento e hostilidade que adotam, sintomaticamente, em relação aos alunos.

Referências

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGUIAR, Rosana Márcia R.; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. *Mal-Estar na Educação: o sofrimento psíquico de professores*. São Paulo: Juruá Editora, 2008.
- ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; SANTOS, Elisson Maia Moreira dos; AGUIAR, Rosana Marcia Rolando, PAULO, Thais Sarmanho; AMPARO, Deise Matos do; BRASIL, Katia Cristina Tarouquela. *Adolescência, violência e escola: repercussões na saúde psíquica do professor*. In: AMPARO, Deise Matos do; BRASIL, Katia Cristinna Tarouquella;

MARTY, François (Orgs.). *Adolescência e violência: teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico*. Brasília: Líber Livro e Editora UnB, 2010, pp. 163-190.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte; PAULO, Thais Sarmanho. Formação de professores: desenvolvimento pessoal e aperfeiçoamento profissional - apontamentos para uma reflexão necessária. In: FILHO, José Leão Da Cunha; MARIZ, Ricardo Spindola. *Educação Superior: princípios, finalidades e formação continuada de professores*. Brasília: Liber Livro/Ed. Universa, 2010, pp. 136-150.

ANTONI, Clarissa de; MARTINS, Carla M.; FERRONATO, Maria Elisa B.; SIMÕES, Aline; MAURENTE, Vanessa; COSTA, Fábio Rosa da; KOLLER, Sílvia Helena. Grupo focal: Método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco. *Arquivos Brasileiros de Psicologia* pp. 38-53, 2001. Disponível em: <<http://www.msmdia.com/ceprua/artigos/clarissa1.pdf>>. Acesso em: 29 jun.2013.

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

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine; FABLET, Dominique. *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan, 2000.

BRASIL, Kátia Cristina Tarouquella; LOUZADA, Fernando; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Adolescência, trabalho e escola: desafios da contemporaneidade. In: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; AMPARO, Deise Matos do; BRASIL, Katia Tarouquella Brasil;

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos*, v. 12, n. 2, pp.73-81, 2008. Disponível em: <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/e107_files/downloads/transferencias/escola_das_promessas_as_incertezas.pdf>. Acesso em: 12 maio 2015.

MARTY, François. *Adolescência e violência: teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico*. Brasília: Líber Livro e Editora UnB, 2010, pp. 149-162.

CANDAU, Vera Maria . *Reinventar a escola*. 6.ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam a questão. *Sociologia*, Porto Alegre, n.8, pp.432-443, jul.dez.2002.

DEJOURS, Christophe. Violência, Trabalho e Emprego. *Revista do Ministério Público do Estado do Pará*, Belém, pp.17-28, 2007.

FREUD, Sigmund. Análise terminável interminável. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. v.23. Rio de Janeiro: Imago, (1937/1988). pp. 239-288.

GONÇALVES, Júlio César. Educação e Conhecimento: o segundo nascimento do homem. *Revista Multidisciplinar* n. 3 Junho de 2007. Disponível em: <<http://www.uniesp.edu.br/revista/revista3/publi-art2.php?codigo=10>>. Acesso em : 26 nov. 2013.

GUIMARÃES, Áures Maria. *A dinâmica da violência escolar: Conflito e ambiguidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

HOUSIER, Florian. De ontem a hoje: teorias psicanalíticas dos atos delinquentes na

adolescência e relato clínico. O recurso ao ato em todos os sentidos. In: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; AMPARO, Deise Matos do; BRASIL, Katia Tarouquella R.; MARTY, François. *Adolescência e violência: teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico*. Brasília: Líber Livro e Editora UnB, 2010, pp.89-124.

HONNETH, Axel. Intégrité et mépris – Principes d’une morale de la reconnaissance. *Recherches Sociologiques*, v. 30, n. 2, pp. 11-22, 1999.

KUPFER, Maria Cristina Machado. *Freud e a educação: mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 2001.

LAJONQUIERE, Leandro de. A infância, os adultos e a ilusão de um futuro. In: *COLOQUIO DO LEPSIIP/FE-USP*. São Paulo: 2002. Proceedings online. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=MSC0000000032002000400030&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 02 out. 2011.

LEGNANI, Viviane Neves; D’ARAGÃO, Sérgio; SPINOLA, Juliana Moraes; PALADINO, Luiza Mader. Grupos de adolescentes no espaço escolar: o papel do professor face às fratrias adolescentes. *Linhas Críticas*. Brasília: v. 18, n. 35, pp. 209-226, jan./ abr. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6832/5502>> Acesso em: 14 nov. 2014.

JOHNSON, Sarah Lindstrom; BURKE, Jessica G.; GIELEN, Andrea C.. Prioritizing the school environment in school violence prevention efforts. In: *Journal of School Health*. v. 81, n.6, pp. 331-340, jun. 2011, Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21592128>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

MARTY, François. Adolescência, violência e sociedade. *Revista Ágora*, Rio de Janeiro, v.9, n.1, pp.119-131, jun. 2006.

SARMANHO, Thais. *Violência na escola: relatos de professores em grupos clínicos de análise das práticas profissionais*. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, 2013.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Escola, adolescência e violência: construções sociais. In: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; AMPARO, Deise Matos do; BRASIL, Katia Tarouquella R.; MARTY, François. *Adolescência e violência: teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico*. Brasília: Líber Livro e Editora UnB, 2012. pp.169-178.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência a regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 2002.

VALLE, Luiza Helena L. Ribeiro. MATTOS, Maria José Viana Marinho (Org.). *Violência e educação: a sociedade criando alternativas*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

Recebido em fevereiro de 2015
Aprovado em maio 2015

Roseny Aparecida Vieira é mestre em educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), coordenadora do curso de pedagogia e professora dos cursos de licenciatura do Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro-Oeste (UNIDESC). E-mail: rosenyvieira30@gmail.com.br

Katia Cristina Tarouquella Brasil é doutora em psicologia pela UnB e professora da Universidade Católica de Brasília do curso de psicologia e dos Programas Pós-Graduação em Educação e em Psicologia. E-mail: ktarouquella@gmail.com

Viviane Neves Legnani é doutora em psicologia pela UnB e professora da graduação e do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB. E-mail: vivilegnani@gmail.com