



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Grandino Junqueira, Patrícia
Violências na escola e a dignidade dos sujeitos
EccoS Revista Científica, vol. 3, núm. 1, junho, 2001, pp. 141-151
Universidade Nove de Julho
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71530111>

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

[redalyc.org](http://www.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

VIOLÊNCIAS NA ESCOLA E A DIGNIDADE DOS SUJEITOS

Patrícia Junqueira Grandino*

*Psicóloga. Mestre e Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Professora e supervisora de estágios na área de Psicologia Escolar e Psicologia da Educação. Membro do Núcleo de Estudos sobre a Violência e para a Conquista da Cidadania – NEVICI – na UNINOVE.

As violências na escola

Entre as diferentes agências sociais em que se inscrevem crianças e jovens, a escola aparece como *locus privilegiado* de socialização e produção de subjetividade, ao mesmo tempo em que se caracteriza como cenário para a reprodução de variadas práticas cristalizadas de exclusão e estereotipias sociais.

Dentro de seus muros, ou às suas margens, assistimos à emergência de situações de natureza violenta que se avolumam nas histórias contadas nos espaços de convivência (corredores, salas de aula, salas de professores, reuniões pedagógicas e de equipe diretiva) e que têm ganhado, sistematicamente, espaço nos veículos de comunicação de massa.

Se dirigirmos o olhar para o cotidiano escolar, poderemos verificar a complexidade das relações interpessoais que se estabelecem entre os atores (alunos, professores, famílias) e os conflitos resultantes de diferentes interesses e desejos.

Pela dimensão que vêm adquirindo, e pelo crescente sentimento de insegurança que se instaura entre as pessoas, é importante considerar e distinguir as diferentes formas de violência verificadas na escola, a fim de que, melhor compreendendo, seja possível identificar alternativas de enfrentamento dessa questão.

Podemos dizer que essas situações vão desde aquelas ‘externas à escola’ que “derivam, essencialmente, do prolongamento de condutas não escolares no interior dos muros da escola”, passando pelas consideradas como ‘violências na escola’ caracterizadas por “comportamentos a-escolares, de uma agitação permanente, de um barulho e uma febrilidade que parasitam incessantemente a situação escolar e que os professores freqüentemente percebem como uma agressão (...) através da qual os alunos resistem à escola e manifestam sua indiferença” [até as chamadas] “violências anti-escolares”, em que “o grupo dos alunos efetua uma espécie de inversão dos valores escolares, rejeitando aquilo que a escola privilegia, recusando-se a reconhecer normas que ‘rebaixam’ os alunos”, conforme tipifica

E
C
C
O
S

R
E
V.

C
I
E
N
T.

n. 1
v. 3

jun.
2001

141

Dubet. (1994: 9-11)

As duas últimas formas apresentam traços significativos do ponto de vista das relações que se constroem na escola. Apontam para a dificuldade – e, por vezes, para a impossibilidade – de se estabelecerem formas efetivas e propositivas de comunicação entre os adultos da escola e os alunos. Sobre isso proporemos uma reflexão.

As transformações sociais e da educação

A educação, desde que passou a dirigir-se a amplas camadas da população, vem assistindo a uma série de descompassos entre seus projetos pedagógicos e a realidade social. Buscando democratizar-se por critérios abrangentes de acesso, não consegue efetivá-los no interior de suas práticas educativas, propiciando o surgimento de um sem número de distorções e mecanismos de discriminação e exclusão.

Mas é verdade também que, nas escolas, crianças e adolescentes vivem um espaço relevante de troca e descoberta, de socialização e aprendizado, buscando integrar os diferentes conhecimentos a toda ordem de conteúdos trazidos de suas vidas pessoais e grupos familiares. Nem sempre correspondendo às expectativas idealizadas de professores e direção, passam a sofrer com a inadaptação a normas e regulamentos que pouco lhes fazem sentido. À agitação natural da idade contrapõe-se a rigidez do modelo escolar, de obediência e imobilidade durante as aulas. Classes lotadas exigem do professor que ‘controle’ o grupo, impondo condições de silêncio e disciplina motora difíceis de conciliar com os desejos da criança.

As camadas populares, por sua vez, têm poucas garantias de permanência e êxito na escolarização, e as escolas permanecem herméticas às questões que são particulares a esses grupos: de concepções culturais heterogêneas e divergentes a um imaginário coletivo pouco compartilhado de mobilidade social por meio de maior escolarização.

O insucesso das empreitadas pedagógicas e as situações de violência a que temos assistido podem indicar que aspectos relevantes da ação educativa estão sendo banalizados, o que exige maior reflexão sobre o contexto social atual onde se inserem as práticas pedagógicas e um aprofundamento da análise sobre o cotidiano

escolar, na perspectiva do reconhecimento dos atores envolvidos e nas relações interpessoais tecidas na escola.

Um dos aspectos sociais é que o apelo à escolarização, como fator de mobilidade social, já não é percebido como garantia, uma vez que a redução de postos de trabalho na sociedade evidencia a incerteza de projetos futuros. Alvos privilegiados de preconceitos e apreensão por parte dos adultos que encontram nas escolas, muitos adolescentes vão abandonando os bancos escolares na proporção direta de seu desencanto com a escola e com projetos de vida mais auspiciosos.

Além disso, no Brasil, a forte recessão tem causado um rebaixamento no número de postos de trabalho oferecidos, somando-se a isso as dificuldades com moradia, educação, saúde, entre outras. Assistimos à crise do Estado-nação, recorrente em diversos países, mas com matizes pesados num país em que o governo nunca pôde ser considerado forte no que se refere ao atendimento das demandas de regulação social.

A juventude como alvo preferencial

A complexidade do déficit social no país atinge mais direta e globalmente a população juvenil, que padece de ofertas nas áreas fundamentais ao seu desenvolvimento como saúde, lazer, cultura, formação profissional e educação.

Encontramos os jovens imersos numa sociedade em que o apelo ao consumo parece ser o único aspecto social efetivamente democratizado, uma vez que “vivemos numa sociedade que transforma tudo em produto, até mesmo a emoção humana”. (MRECH, 1999: 19)

Enquanto compartilham os objetos de desejo semelhantes aos dos adolescentes de classes mais abastadas, como um tênis de marca, um jeans ou aparelhos eletrônicos, os jovens menos abastados debatem-se com a consciência da distância da satisfação desses desejos em razão das precárias condições financeiras.

Observamos que a população jovem termina por ser a mais fortemente exposta aos riscos, sejam pessoais ou sociais, na medida em que sobre ela recaem tanto as expectativas de futuros promissores, quanto as cobranças pela inserção e sucesso pessoais, a despeito das inúmeras adversidades socioculturais apontadas.

¹Para mais dados, ver: ADORNO, Sérgio, LIMA, Renato Sérgio de & BORDINI, Eliana B.T. *O adolescente na criminalidade urbana em São Paulo*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 1999.

Implicados como autores, mas em geral presentes nas estatísticas como vítimas de práticas de violência¹, nossos jovens ingressam num mundo adulto cada vez mais desordenado e hostil. Neste, a escola desempenha um papel tão importante quanto exemplar, quando analisamos as situações de violência que se verificam em seu interior, pois ali encontramos grupos afligidos por estas dissincronias, diferentes personagens compondo uma trama de pouca interlocução.

Podemos afirmar que os jovens, em sua maioria, durante o processo de escolarização, interagem com as questões que estão colocadas em seu mundo, procurando enquadrar-se nos modelos apresentados. Entretanto, há uma parcela – pequena, porém significativa – que parece resistir a essa adesão às normas. Espíritos inquietos questionam, contestam e expressam de maneiras variadas seu descontentamento com a ordem imposta. Para esses, as condutas consideradas violentas são, antes, um problema de dignidade.

Porque estão em situação de fracasso e se sentem ‘humilhados’ pela escola que não pode senão oferecer-lhes uma imagem desvalorizadora de si mesmos, os alunos escolhem a defesa de sua dignidade, criando, na comunidade dos meninos, particularmente, uma hierarquia de valores que inverte os valores da escola. (DUBET, 1994: 11)

Tendo em vista o contexto macrosocial apresentado, podemos compreender os adolescentes das camadas menos favorecidas como pessoas duplamente punidas, conforme define Adorno:

Por um lado, pela adversidade das condições materiais de existência. Como tantas outras, carentes de alimentação, de habitação, de saúde, de escolarização e de lazer, enfim, destituídas dos direitos que deviam fazer de seu universo um mundo eminentemente infantil, um mundo onde realidade e o caráter lúdico da convivência com os outros se encontram entrelaçados em uma unidade indissociável. Por outro lado, punidas pela criminalização de seu comportamento (...) Criminalizadas, deixam a condição de crianças para se inscreverem na ordem social como “menores”. (1993: 185)

O mesmo autor, analisando a biografia de sentenciados, ou seja, de pessoas cujos percursos são marcados pela ilegalidade, busca compreender os mecanismos

que engendram os jovens, em algum momento, na trajetória delinqüente. A partir das entrevistas realizadas, conclui que nada os diferencia da maioria dos jovens que percorrem outros caminhos, socialmente aceitos. Tampouco é possível pensar em causalidade, ou pluricausalidade da delinquência. O que parece ocorrer, no interior dos mecanismos sociais em jogo durante o processo de socialização dos jovens, é que alguns se defrontam com “circunstâncias tão fortuitas, como fortuitas são as fronteiras que diferenciam a ordem pública das ilegalidades”. (op. cit.: 193)

Para auxiliar na compreensão desses perfis, o autor refere um dado constante nas biografias analisadas: as agências de socialização (família, escola, trabalho) parecem não ter obtido sucesso em oferecer a essas pessoas a condição de pertencimento. Suas histórias são marcadas por sucessivas punições: da família, de professores e de outros adultos que com eles se tenham relacionado. Experiências sucessivas de rejeição e maus tratos tendem a afastá-los dos grupos de origem, e a busca da rua como espaço de permanência e geração de renda encarrega-se de colocá-los em contato com outros grupos e de aumentar os riscos a que estão expostos.

Na escola, da condição de aluno (e, não raras vezes, de aluno qualificado com algum estereótipo, como indisciplinado, rebelde, problemático etc.), passa à de ‘caso’, preterido de sua identidade. A coisificação da relação ilustra quanto o processo educacional pode desconsiderar o aluno em sua condição de sujeito.

Nesse sentido, as ações consideradas violentas, no interior dos espaços escolares, podem ser compreendidas como sinais de alerta, como manifestações pouco elaboradas, mas contundentes, de alunos pretendendo ser ouvidos e pleiteando, de alguma maneira, esse pertencimento nas agências de socialização e o reconhecimento de sua condição de sujeitos.

A construção do sujeito e os desafios para o professor

Para constituir-se sujeito, como nos lembra Biarnés (1999: 13), o ser humano deve passar por “três nascimentos cujas cicatrizes intimamente misturadas durante toda sua vida insituem-no enquanto sujeito. A mãe faz nascer a criança à corporeidade, a Lei do Pai à cultura e o Outro, pela alteridade, o faz nascer a ele mesmo”. Nesse processo de constante inserção e desinserção, o indivíduo torna-se capaz de ampliar seus quadros de referência e interpretação do mundo que o cerca.

Quanto mais positivas puderem ser essas experiências, para serem suficientemente receptivas e seguras e, ao mesmo tempo, oferecerem certa medida de frustração para mobilizar o indivíduo a ir além, tanto mais será possível que essa pessoa constitua-se como sujeito autônomo e capaz.

Colocam-se aqui duas questões particularmente importantes para a reflexão educacional: a importância da transgressão na constituição do sujeito e o papel fundamental que exerce o Outro nesse processo, em especial para a presente reflexão – o professor.

Na medida em que o indivíduo só se torna sujeito quando pode desenvolver a permeabilidade de inserir-se em diferentes contextos e desinserir-se deles, haverá um momento em que o pertencimento a um determinado meio não lhe bastará, e o desejo interno de mudança e crescimento o impulsionará para romper e seguir. Nesse momento, coloca-se uma outra condição necessária à construção do sujeito, conforme afirma Biarnés:

... a criança deve achar um mediador, quer dizer, uma pessoa que, nem o precedendo, nem o seguindo, lhe propõe, no momento certo, uma gama de marcas e de instrumentos, pelos quais ele encontrará aqueles que lhe serão necessários para a construção de sua compreensão do mundo atual e a elaboração das transformações inerentes a seu estado de criança. (1999: 15)

Considerando ainda a afirmação de que “Nós não ‘crescemos’ senão por transgressões sucessivas, [é necessário] que cada transgressão se faça num espaço onde, para que possa ser elaborada, ela se torne estruturante. O papel do ‘mediador’ é este. Sem mediador, a transgressão não é ‘elaborável’ e torna-se desestruturante, porque sem limites” (BIARNÉS:16), é possível indicar aqui uma grande questão para o professor: apropriando-se dessa responsabilidade, a que meios deve recorrer para efetivar esse papel de mediador que exigirá dele um investimento pessoal considerável?

Nos estudos sobre formação do professor, Cousinet (1974) apresenta três condições para a prática docente: o ‘saber’, o ‘saber fazer’ e o ‘valer’, compreendidos como capacidades de conhecimento acumulado (saber); de desempenhar o papel, transmitindo esse conhecimento (saber fazer), e de caracterizar-se como modelo de conduta (valer).

No contexto da presente discussão, interessa-nos considerar a terceira – o

valer. Na forma original, essa categoria representava os valores morais e atitudes modelares esperados do professor, que deveriam servir de parâmetros para o aluno. Na convivência com pessoa tão exemplar, o aluno encontraria o espelho do qual deveria recolher indicações para pautar sua própria conduta. Esses valores caracterizavam-se tão somente por condutas esperadas e compartilhadas socialmente, sustentadas em padrões morais irrepreensíveis, quase sobre humanos, que colocavam o professor num grau superior ao dos 'mortais'. O conceito desconsidera outras dimensões relevantes, de ordem subjetiva, que dizem respeito à pessoa do professor.

Se tomarmos como verdadeira a premissa de que o professor tem hoje pensando sobre si a questão relacional com o educando, convém reconsiderar a questão do valer sob outro ponto de vista. Não mais a de valores sociais esperados e modelares, mas características pessoais que, potencializadas no sujeito do professor, possam garantir a ele condições de gerenciamento da relação educativa e uma base para a vinculação com o aluno, assegurando a horizontalidade desta. Parece ser esse o desafio atual da formação do professor: redefinir a premissa do valer.

O professor como sujeito-mediador nas relações educativas

Contamos com quase quinze anos de conquistas importantes na área da infância e juventude, que marcam nova relação entre adultos, crianças e jovens na história recente do Brasil. Nesse período, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, é um marco divisor no paradigma de atendimento.

As ações nessa área, em nosso país, sempre estiveram marcadas pela repressão ou assistencialismo compensatório, e às crianças e jovens atribuíam-se o papel de objeto de ação das instituições e profissionais a elas ligados. A partir da década de oitenta, a diferença fundamental creditada aos movimentos de defesa foi a revisão do conceito de infância e juventude, passando a percebê-los como sujeito de direitos e a conseqüente horizontalidade que passou a apresentar-se como requisito nas relações entre adultos e jovens, em oposição à verticalidade do modelo anterior. (GRANDINO, 1999)

A novidade está na inclusão da categoria do diálogo entre adultos, crianças

e adolescentes – reconhecidos como sujeitos – que, para instalar-se, requer a aproximação, a capacidade de ouvi-los; para marcar, em seguida, as diferenças entre a experiência do professor e a do aluno, sem estabelecer valorações morais.

Esse parece ser o elemento fundamental que permite que a confiança se estabeleça e, conseqüentemente, faça surgir um diálogo verdadeiro e não estereotipado.

‘Ouvir’. Ouvir significa reconhecer o outro, aceitá-lo como diferente, abrir espaço para que sua subjetividade encontre canais de expressão. Significa compreender os significados e verdades do outro. Só isso já constitui ação pedagógica estruturante, na medida em que possibilita a quem fala a revisão e a elaboração de seus próprios conteúdos internos e a transgressão necessária. (BIARNÉS, 1999)

É preciso que entre professores e alunos se estabeleça um vínculo, que uma relação de confiança se instale, que o professor adquira significância para o aluno – caso contrário, nada que for dito será levado em consideração.

Uma ação pedagógica de novo tipo caracteriza-se, portanto, pela sua horizontalidade, pela sua bidirecionalidade e pelo fato de ser eminentemente relacional. Daí o investimento pessoal que ela requer. O instrumento de trabalho do professor, em seu aspecto de mediador, é sua própria pessoa. As categorias que mobiliza na prática educativa derivam das suas próprias características de personalidade. Nas palavras de Mrech:

Merleau-Ponty assinala que a Pedagogia é a imagem que o adulto faz da criança, uma imagem que o professor faz do aluno. Uma imagem que revela a percepção que o adulto teve da criança, e que se encontra fundamentada na relação especular, isto é, na forma como o professor se olhou através do aluno. (1999: 11)

Por isso, enquanto educam, os professores revêem seus próprios conceitos e revalidam suas convicções. Daí também decorre uma das maiores dificuldades encontradas pelos professores em geral. Essa relação estreita é de difícil gerenciamento, e em determinado momento os limites da definição dos papéis podem confundir-se para os envolvidos, truncando-se o relacionamento e pondo-se a perder a ação educativa ou fazendo surgir situações de violência.

Essa nova igualdade virtual faz também com que a convivência entre alunos e professores suscite a mobilização de conteúdos internos do professor que, freqüentemente, com eles se identifica, pois, como alerta Bleger: “Quando se trabalha

um objeto, não apenas o objeto está sendo modificado, mas também o sujeito, e vice-versa, e as duas coisas ocorrem ao mesmo tempo” (1991: 62). Ora, os afetos produzidos na construção das relações interpessoais, bem como as condições de convívio institucional compartilhadas por professores e alunos, aproximam-nos fortemente, levando, às vezes, à indiferenciação de papéis.

Alvo da projeção de conteúdos não elaborados pelos alunos, normalmente os professores não têm consciência do esforço necessário para não se envolverem com essas projeções. Os conflitos emergem nos momentos em que o professor toma para si o que foi projetado. As respostas mais satisfatórias, ao contrário, parecem ser aquelas em que o professor é capaz de permanecer a uma distância ótima dessas projeções.

Os relatos de professores que trabalham em escolas públicas, hoje, – em especial nas públicas de periferia – são exasperadores, marcados por sentimentos de angústia e aflição. Não reconhecem, nas condutas dos alunos, referências que qualifiquem a experiência e ideais que compõem o imaginário do trabalho do professor. Antes de se perceberem parceiros de uma mesma empreitada, professores e alunos colocam-se como adversários num combate em que só resultam perdedores.

A oposição entre grupos que deveriam, em tese, permanecer do mesmo lado – sem sequer aventarem o critério mais básico de que, além do mesmo lado, professores deveriam colocar-se em defesa dos seus alunos – resta a expressão de que, ‘assujeitados’, os professores têm demonstrado atitude defensiva e acuada diante de situações em que não se percebem capazes de enfrentar a relação pessoal com seus alunos, sobretudo se eles são adolescentes e transgridem a norma.

As vertentes mais recentes de formação de professores apontam a função docente como mediadora. Considerando que, subjacente a essa função, reside a condição de Outro signifiante no processo de construção do sujeito do aluno, resta considerar se o professor pode ser compreendido, ou se percebe a si mesmo como sujeito de suas ações.

Como colaborar para a construção de sujeito do aluno, se o próprio professor não pode – ou não consegue – diante das circunstâncias atuais, perceber-se como Um?

Assim pensando, hermetismo e monocultura escolar e as práticas de exclusão promovidas na escola, conforme argumentamos no início, podem ser considerados mecanismos defensivos de uma ameaça ao não reconhecimento do profissional da educação como ‘sujeito’ ativo na condição educativa.

A sociedade contemporânea é a sociedade do estereótipo. Das crenças prévias. De

como as pessoas devem pensar e sentir. De como as mães devem ser. De como os professores devem se relacionar com os alunos. De como os alunos devem se relacionar com os professores. (MRECH, 1999: 20)

Impotentes e despossuídos de suas atribuições tradicionais, de transmissão de conteúdo curricular, os professores debatem-se na indefinição de seu papel, recorrendo a outros, instituídos socialmente, em busca de parâmetros. Assim podemos compreender as falas também recorrentes de vários desses profissionais, quando afirmam que se sentem cobrados a sobreporem papéis, sendo ao mesmo tempo pais, amigos, psicólogos ou assistentes sociais de seus alunos. Sentindo-se exigidos para além de suas atribuições e formações, parecem deslizar ainda mais no limbo da indefinição.

Em grande parte, essa queixa procede, uma vez que encontramos os equipamentos escolares, especialmente os da esfera pública, defasados em seus quadros funcionais, tanto quantitativa quanto qualitativamente.

Tomando a questão das violências identificadas nas escolas, podemos percebê-las como sintoma de que as relações interpessoais precisam ser mais bem compreendidas e é necessário acolher a todos os envolvidos, notadamente os professores, para que, sendo possível investir na formação desses sujeitos, possa-se pretender que sejam capazes de cumprir seu papel mediador, tendo resgatada, prioritariamente, sua dignidade.

É preciso romper com posições estereotipadas e abandonar as soluções *standardizadas*. “Cada escola tem a sua maneira típica de lidar com a realidade”. (MRECH, 1999: 26)

Como corolário, cada professor, cada aluno – e também seus pais – precisam ser considerados em sua singularidade. Como enfrentamento às violências na escola, é necessário que os espaços de escuta se ampliem e que as práticas educativas sejam capazes de efetivar comunicação genuína em que se resgatem os sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, S. A experiência precoce da punição. In: MARTINS, J. S. (coord.); *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.
- ADORNO, S., LIMA, Renato Sérgio de & BORDINI, Eliana B. T. *O adolescente na criminalidade urbana em São Paulo*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 1999.
- ANDREAZI, L. C. Uma história do olhar e do fazer do psicólogo na escola. In: _____. *Psicologia e saúde: repensando práticas*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BIARNÉS, J. *Universalité, diversité, sujet dans l'espace pédagogique*. Paris: L'Harmattan, 1999.
- BLEGER, J. *Psico-higiene e psicologia institucional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- _____. *Temas de psicologia – Entrevista e grupos* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- CHARLOT, B. *La mystification pédagogique*. Paris: Éditions Payot, 1976.
- CALLIGARIS, C. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- COUSINET, R. *A formação do educador e a pedagogia da aprendizagem*. São Paulo: Nacional/Edusp, 1974. 1ª parte.
- DUBET, F. *As mutações do sistema escolar e as violências na escola*. Trad. do original *Les Cahiers de la Sécurité Intérieure*, n. 15, primeiro trimestre de 1994. (mimeo.)
- GRANDINO, P. J. *O educador de rua e suas práticas educativas*. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1999. Tese de mestrado.
- KUPFER, M. C. M. O que toca à psicologia escolar. In: SOUZA, Marilene P. R. & MACHADO, Adriana M. *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. (Col. Psicologia e Educação)
- MRECH, L. M. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999.