THAIS SARMANHO PAULO

SANDRA FRANCESCA CONTE DE ALMEIDA



Violência e Escola

Escuta de professores e análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

Universidade Católica de Brasília

liber livro

VIOLÊNCIA E ESCOLA:
ESCUTA DE PROFESSORES E ANÁLISE DAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS, DE ORIENTAÇÃO PSICANALÍTICA

Thais Sarmanho Paulo
Sandra Francesca Conte de Almeida

VIOLÊNCIA E ESCOLA:

Escuta de professores e análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

Brasília
Unesco, 2015

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da editora e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB).

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial
Afonso Celso Tanus Galvão, Célio da Cunha, Cândido Alberto da Costa Gomes, Carlos Ângelo de Meneses Sousa, Geraldo Caliman (Coord.), Luiz Síveres, Wellington Ferreira de Jesus

Conselho Editorial Consultivo
Maria Teresa Prieto Quezada (Mexico), Bernhard Fichtner (Alemanha), Maria Benites (Alemanha), Roberto da Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (Mexico), Pedro Reis (Portugal).

Conselho Editorial da Liber Livro Editora Ltda.
Bernardete A. Gatti, Iria Brzezinski, Maria Celia de Abreu, Osmar Favero, Pedro Demo, Rogério de Andrade Córdova, Sofia Lerche Vieira

Capa: *Edson Fogaça*
Diagramação: *André Felipe Santos Ribeiro*
Impressão e acabamento: *Cidade Gráfica e Editora Ltda.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Paulo, Thais Sarmanho
Almeida, Sandra Francesca Conte de
Violência e escola: Escuta de professores e análise das práticas profissionais de orientação psicanalítica / Thais Sarmanho Paulo; Sandra Francesca Conte de Almeida . – Brasília: Liber Livro, 2015.
196 p. ; 24 cm.

ISBN: 978-85-7963-140-5

Universidade Católica de Brasília. UNESCO. Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade.
1. Educação. 2. Violência na escola. 3. Violência e psicanálise. I. Título.

CDU 37.064 ; 37.015.4

Índices para catálogo sistemático:
1. Educação: Violência na escola 37.064
2. Violência na escola: Educação 37.064

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade
Universidade Católica de Brasília
Campus I, QS 07, Lote 1, EPCT, Águas Claras
71906-700 – Taguatinga-DF / Fone: (61) 3356-9601
catedraucb@gmail.com

Liber Livro Editora Ltda.
SHIN CA 07, Lote 14, Bloco N, Loja 02,
Lago Norte – 71503-507 – Brasília-DF
Fone: (61) 3965-9667 / Fax: (61) 3965-9668
editora@liberlivro.com.br / www.liberlivro.com.br

À escola que nos acolheu, aos professores e adolescentes que nos autorizaram a escutá-los, compartilhando suas histórias de vida, impasses, dificuldades, mas também seus sonhos e desejo de um futuro melhor;

Ao CNPq, pelo financiamento do projeto de pesquisa e das Bolsas de Iniciação Científica dos estudantes de Psicologia;

Ao Professor Dr. Célio da Cunha, do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília, e à Cátedra UNESCO, pelo reconhecimento do nosso trabalho.

A todos, os nossos melhores agradecimentos.

SUMÁRIO

PREFÁCIO 9

APRESENTAÇÃO 11

PRIMEIRA PARTE - VIOLÊNCIA: UM FENÔMENO UNIVERSAL 19

1. Violência e psicanálise 22

2. Violência na escola: Histórico de alguns estudos em diferentes países 37

2.1. Interpretações, estudos e recomendações sobre violência na escola em países europeus 41

2.2. Aproximações de investigações sobre violência na escola no Japão 61

2.3. Aproximações de investigações na América Latina e Caribe sobre violência na escola 64

3. Violência na escola: alguns estudos brasileiros 75

3.1. O olhar dos pesquisadores no Brasil 75

3.2. A violência escolar no Distrito Federal 87

SEGUNDA PARTE - OS PERCURSOS DA PESQUISA 94

4. Método 94

4.1. A pesquisa qualitativa 94

4.2. A pesquisa-ação 97

4.3. A pesquisa-intervenção 102

4.4. A escuta clínica e a análise das práticas profissionais como dispositivos de formação continuada de professores 106

4.5. Os objetivos da pesquisa-intervenção 115
4.6. O locus da pesquisa 115
4.6.1 O contexto socioeconômico em que a escola está inserida 116
4.6.2. Localizando a violência na escola: Os fatos e suas representações 120
4.7. Os participantes e a formação dos grupos 127
4.8. A análise e a construção dos dados 129

TERCEIRA PARTE - APRESENTANDO E DISCUTINDO A INTERVENÇÃO REALIZADA 131

5. A escuta clínica e a análise das práticas profissionais de professores 131
5.1. Os núcleos de significação e sentido - grupo de professores do turno da tarde 133
5.1.2. As queixas 133
5.1.3. A resistência 135
5.1.4. A transferência 137
5.1.5. A implicação subjetiva 140
5.1.6. A idealização e a identificação 144
5.1.7. A violência revisitada 149
5.2. A escuta e a análise das práticas profissionais do grupo de professores do turno da manhã: Alguns apontamentos e reflexões 152
5.3. Efeitos subjetivos e desdobramentos práticos da intervenção 160

6. A intervenção com os alunos adolescentes: Do ato à fala 164

CONSIDERAÇÕES FINAIS 170

REFERÊNCIAS 176

AUTORAS 192

PREFÁCIO

O que pode dizer e fazer a Psicanálise diante do fenômeno da violência nas escolas? As possibilidades são múltiplas e o caminho escolhido pelas autoras, Thais Sarmanho e Sandra Francesca, mostrou-se promissor por demonstrar que o discurso do analista, com sua ética peculiar, ao se fazer presente nas escolas, produz efeitos significativos em professores e gestores no enfrentamento da problemática.

O livro apresenta uma discussão sobre a complexa relação existente entre violência e adolescência nas instituições educacionais, possibilitando-nos acompanhar o desenrolar de uma cena, que se inicia em uma escola pública paralisada por situações de violências e fixada nos significantes de que seria "impossível fazer diferente". Momento em que é visível a sensação de impotência dos docentes, que comparece sob a forma de um apelo desolado ao Outro: "A gente se sente muito só, as pessoas vêm aqui com suas propostas e vão embora, e no dia a dia somos nós que temos que dar conta".

As autoras demonstram, então, como a cena pode ser reconfigurada por meio dos dispositivos de escuta clínica e de análise das práticas profissionais com grupos de professores. A intervenção provoca reflexões, onde observa-se, aos poucos, questionamentos dos docentes sobre posturas de ressentimento e hostilidade, que adotavam, sintomaticamente, na relação com os alunos.

Nos momentos seguintes, conforme o trabalho avança, passou-se a vislumbrar professores implicados no rompimento do que parecia inalterável e impenetrável e na descoberta de possibilidades e saídas para a sociabilidade violenta instaurada na escola, querendo respostas para as questões: "Como fazer para entender os adolescentes?" "Como ajudá-los a superar as condições adversas?"

Quanto mais os professores resgatam sua condição de sujeito no funcionamento grupal, mais os efeitos se desdobram no campo institucional e na relação com os adolescentes. Presencia-se, por fim, nas falas que perpassam os encontros dos grupos, um redimensionamento do movimento de tomar como imediato o que é da ordem do mediato, dos pensamentos maniqueístas e do irracionalismo frente à realidade da violência.

Por parte das autoras, há uma firme tomada de posição de não contemporizar com quaisquer ações dos integrantes da escola que estivessem fora do campo da cultura, e que fossem mais fortes do que as palavras.

Orientada pela ética da psicanálise, a animadora dos grupos maneja um desejo decidido e recusa-se a responder à demanda dos professores de fornecer orientações e conselhos. Também abdica da posição de que teria um saber acima e/ou sobre a instituição escolar, o qual poderia, supostamente, vir a dirimir o mal-estar que aflige os docentes e a direção da escola. Endereçando as questões que recebe aos próprios professores, acolhe e escuta as falas produzidas nos grupos sem recriminá-las ou direcioná-las, permitindo que eles pudessem confrontar-se com o que diziam.

A aposta das autoras é clara: somente professores escutados como sujeitos podem abrir-se à alteridade e escutar e ver seus alunos também nessa posição.

Assim, atestam ser possível sustentar o discurso do analista no "extra muro" da clínica, para além da prática tradicional do consultório. Trata-se de uma psicanálise aplicada, que exige algumas torções da técnica, mas que, em nenhum momento, distancia-se da renúncia quanto à armação imaginária para operar o ato analítico, de forma a provocar trabalho com os significantes, até que os professores possam prescindir da idealização, confrontar-se com os limites impostos pela realidade da castração e, a partir dessa operação psíquica, adquirir potência para produzir algo novo e significativo em suas práticas profissionais.

Profª Drª Viviane Neves Legnani

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB,

psicóloga e psicanalista.

Brasília, setembro de 2014

APRESENTAÇÃO

O mal-estar que a prática educativa provoca, as diversas formas de violência na escola e as configurações subjetivas dos professores nos afetam como pesquisadoras, psicanalistas e docentes dos cursos de Psicologia, de Pedagogia e de Licenciaturas, desde há muitos anos. O interesse por esse tema inclui-se em uma temática mais ampla, relativa à formação continuada de professores e à utilização de dispositivos clínicos de intervenção na formação docente, que considera o campo pedagógico um espaço fértil, no qual o par educativo professor-aluno constrói uma relação específica com o saber, por meio da transmissão do *estilo* do mestre.

Lacan, em 1966, tratando da formação do psicanalista, refere-se ao *estilo* como um instrumento de singularização do sujeito, de ruptura e de consequente inovação, subvertendo normas do estilo generalizado, sendo a criação de um *estilo* capaz de produzir uma verdade subjetiva ao resgatar a enunciação de um desejo singular. O *estilo* diz respeito à singularidade do sujeito, à sua marca diferencial e, segundo Almeida (2006), sempre guarda as marcas, o traço daquilo que foi transmitido pelo Outro.

Nóvoa (1988), desde as décadas de oitenta e noventa, assinala que um "balanço de vida", como reflexão crítica, é indispensável para compreender como o professor constrói sua formação. As vicissitudes de uma experiência de vida devem ser ponto de partida para qualquer processo de formação, tornando-se, assim, uma metodologia de formação, onde, a partir das histórias pessoais da experiência profissional, é possível fazer um inventário de experiências e saberes e, ao mesmo tempo, recuperar o sujeito a formar. Trata-se de compreender como os professores dão sentido ao trabalho que desempenham, partindo do pressuposto que o realizam a partir do conjunto particular de habilidades e conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas.

De acordo com Nóvoa (1999), ainda, a atividade docente está ligada às condições psicológicas e culturais dos professores, pois educar é inserir na cultura, ou seja, civilizar. Logo, ao se pensar na formação de professores, é indispensável que sejam consideradas suas dimensões culturais e pessoais, ou seja, o processo de formação do professor deve atentar para a dinâmica com que sua identidade se constrói, integrando as experiências adquiridas,

as opções realizadas e os conhecimentos pessoais obtidos ao longo de sua história de vida. Ainda, significa ter em conta como cada profissional põe em movimento seus conhecimentos e seus valores para dar forma à sua identidade.

Nessa perspectiva, os estudos e a pesquisa, aqui apresentados, integram um longo percurso acadêmico-profissional das autoras voltado para a formação continuada de professores, que privilegia dispositivos de intervenção como a escuta clínica e a análise das práticas profissionais, com grupos de professores em situação de sofrimento psíquico e vivência de violência nas escolas.

Desde a década de 1980, a violência escolar vem sendo um tema intensamente discutido por profissionais que atuam na educação. Debater novas políticas públicas para o enfrentamento da violência no ambiente escolar tornou-se uma preocupação social.

A mídia expõe, com frequência, o espetáculo da violência nas escolas, na maioria das vezes executada por jovens estudantes que rapidamente são diagnosticados e enquadrados em patologias individuais pelos diversos profissionais de saúde e pelos responsáveis pela ordem pública. Os diagnósticos, em geral, são vagos e inadequados, não oferecendo alternativas educativas para os que convivem com a violência na comunidade escolar.

Para abordar o tema da violência na escola, neste estudo, a psicanálise será a teoria norteadora. Kupfer (1998) afirma que a violência na educação faz parte do campo social, sendo um de seus discursos. Contudo, a psicanálise é útil na leitura do campo social, uma vez que ela é uma teoria sobre a constituição do sujeito na relação com o Outro, que supõe a dimensão simbólica do campo social. O sujeito do inconsciente, de que trata a psicanálise, somente é constituído na relação com o Outro, que se desdobra no Outro social, na cultura, que a escola representa, constituindo um discurso próprio.

Existe uma violência simbólica própria da educação, imposição do simbólico, da linguagem sobre o corpo, imposição que não é arbitrária, uma vez que o agente da imposição está, por sua vez, submetido a uma outra imposição: a lei, o simbólico, uma ordem, que exerce uma ação de restrição, como afirma Kupfer (1998). A imposição de uma ordem, de uma lingua-

gem, de uma interpretação, nada disso se passa no registro das vontades pessoais, mas, sim, como condição para a constituição subjetiva. Violência inevitável, estruturante, que se apresenta ao sujeito a todo instante, a cada passo, a todo confronto com o limite.

Trataremos, no entanto, de outras dimensões da violência, que na escola tem comparecido com frequência, como curto circuito do sintoma, do mal-estar na educação, atingindo e paralisando os envolvidos na ação educativa.

A violência na relação entre professores e alunos-adolescentes tem sido uma queixa reiterada da escola, constituindo-se em importante objeto de estudo. O interesse de investigar esse tema é o de oferecer contribuições à construção de novas possibilidades de ações e de intervenções educativas voltadas para a prevenção e o enfrentamento da violência no contexto escolar.

Assim, o objetivo da pesquisa-intervenção discutida neste livro foi o de oferecer aos professores de uma escola pública, onde a violência compareceu de forma incontrolada, uma escuta clínica e uma análise de suas práticas profissionais, que oportunizasse a expressão, por meio da fala, de vivências de situações violentas enfrentadas e a reflexão sobre suas concepções e práticas.

O pressuposto é o de que o endereçamento da fala a um Outro, que escuta, provoca efeitos subjetivos nos docentes e na sua prática pedagógica, ensejando ressignificações das práticas profissionais e reposicionamento diante dos episódios de violência. Entendemos que ofertando um espaço de escuta clínica, no âmbito da formação continuada, é possível que os professores impliquem-se nas suas experiências educativas e venham a exercer a educação como uma tarefa (im)possível.

Debarbieux (2006) alerta para a necessidade de abandonar os diversos simplismos, que propõem as causas da violência como advindas de um só fator. Nas correntes de direita, conservadoras, é comum, escreve o autor, o discurso da decadência, que defende ser a causa da violência o pedagogismo, ou seja, a excessiva focalização dos docentes nos novos métodos de ensino, que valorizam a criatividade e a espontaneidade das crianças, esquecendo-se de lhes transmitir as tradições e o conhecimento posto.

Já nas correntes de esquerda, têm-se as concepções que atribuem a violência juvenil à exclusão social e às condições socioeconômicas a que esses jovens são expostos, sendo seus atos violentos somente reproduções da violência a que são submetidos.

Contudo, nenhuma das duas correntes consegue contemplar com eficácia a complexidade do fenômeno, que é multicausal. É necessário considerar os diversos fatores que contribuem para o aparecimento da violência, seja na escola ou não.

Para o autor supracitado, há necessidade de abordagens contextualizadas da violência escolar, ao lado de abordagens objetivas, para se ter uma noção mais real do que é o fenômeno, sem correr o risco de subestimar ou superestimar a ocorrência dos fatos. Há que se avaliar os programas de combate à violência de forma mais eficaz, o que significa não dissociá-los da rotina dos professores e dos alunos, como se fossem um processo esporádico e pontual, mas, sim, algo contínuo e presente, constantemente, na formação dos professores e nas ações escolares.

Dentre as inúmeras pesquisas sobre a violência nas escolas, há uma bem abrangente, realizada em 2008, no Distrito Federal, pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA)[1], em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), mostrando que tanto professores quanto alunos questionam os motivos da violência, apontando suas causas e culpando-se mutuamente.

Os relatos dos professores, na referida pesquisa, demonstram que um dos problemas mais sérios enfrentados pela escola, na atualidade, é a indisciplina. Na opinião dos docentes, é difícil ser ouvido dentro das salas de aula porque os estudantes "têm gosto pela provocação, pela violência, gostam de chamar atenção". Para os professores, a falta de disciplina decorre da "falta de respeito do aluno e da falta de consideração com tudo que os professores fazem". Essas são as principais características atribuídas à relação entre alunos e docentes. A indisciplina dos alunos, segundo a pesquisa, é interpretada como motivo para que o ato de ministrar aula seja pensado como uma atividade desgastante e frustrante. Além disso, 67,6% dos professores

1 ABRAMOVAY, M., CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. (2009).

entrevistados afirmaram que a autoridade do professor enfraqueceu.

Sobre o fracasso da autoridade, a pesquisa aponta que talvez falte uma rede de sustentação social para o exercício da profissão de docente. Como lembra Kupfer (1998), os professores estão sós e a rede estendida sob a educação parece estar em pedaços.

Os alunos não sabem mais o que estão fazendo na escola, não situam o professor numa cadeia simbólica. Este, por sua vez, não representa mais nada, não fala em nome de uma ordem histórica que o supera, parece jogado à sua imediata particularidade. O professor comparece para seu aluno como um pequeno outro, ou seja, uma pequena e insignificante pessoa, e não como um Grande Outro Barrado, o sustentador de uma ordem, de uma referência, como aponta Kupfer (1998), já que, ao sustentar essa ordem terceira, ele também está submetido a ela. Daí ser necessário que os adultos sustentem, em nome próprio, a cultura construída ao longo de séculos.

A violência, afirmam Santos e Teixeira (2006), "é o horror sem qualquer revestimento simbólico, é o fascínio pelo objeto que preencheria toda a necessidade" (p.176). Para as autoras, a violência destrói os laços sociais, causando ruptura. A cultura do narcisismo alimenta a violência, que é, para as autoras, o gozo fora do discurso.

Freud (1933) refere-se à relação intrínseca entre a palavra recalcada e a violência. É preciso reinscrevê-la por meio do campo da linguagem e da fala, recuperando o direito de cada um à insatisfação e ao mal-estar que alimentam o laço social e o desejo.

Lacan (1957) supõe a violência como um ato de agredir diante da impossibilidade do dizer, seria uma passagem ao ato - onde falta a palavra, retorna, no real, o gozo, escapando ao sentido.

Reinventar o cotidiano escolar significa "ofertar aos alunos cultura e não migalhas pedagógicas embrulhadas em bondade psicoafetiva, acertando eticamente nossas contas com o passado que nos assujeita" (LAJONQUIÈRE, 1996, p. 36). A disciplina resulta de um mínimo de negociação e acordo, fruto do diálogo, e deve ser entendida como estando a serviço da produção de conhecimento na escola, cabendo ao professor o investimento no desejo de aprender de seus alunos.

Almeida (2003) propõe que um projeto ético-formativo seja desenvolvido com os professores, na modalidade de formação em exercício, em que eles sejam acolhidos por uma escuta clínica na análise de suas práticas profissionais. Nesse projeto de formação, o lugar do dizer reabilitaria o real como impossível, como *ex-sistente*, restaurando a *ex-sistência* do dizer em sua relação com a estrutura da linguagem, que nos determina.

A Cátedra Juventude, Educação, Sociedade (UNESCO/UCB) e o Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília assumiram, em 2007, o compromisso de produzir conhecimentos sobre o tema Juventude, articulado, interdisciplinarmente, às áreas de Educação, Psicologia e Direito. A esta temática, que integra também o Observatório de Violência nas Escolas, agregou-se, em 2009, um projeto de formação continuada de professores proposto por Almeida, ampliando-o para contemplar a problemática da violência escolar, fenômeno que tem efeito na subjetividade e na prática de professores e no desenvolvimento e aprendizado de jovens estudantes.

Com o intuito de discutir as implicações pedagógicas, sociais e institucionais e as repercussões psíquicas, em professores, decorrentes ou relacionadas à violência no espaço escolar, solicitou-se financiamento de um projeto de pesquisa ao CNPQ[2], aprovado em 2009, sob a coordenação da Professora Sandra Francesca Conte de Almeida, leitora da Cátedra UNESCO/UCB e pesquisadora do CNPq. A pesquisa teve como título *Estratégias de prevenção e de enfrentamento das violências na escola: ressignificação de concepções e de práticas educativas de professores, por meio de um programa de formação continuada de desenvolvimento pessoal e profissional docente.* Este projeto desdobrou-se em vários estudos, publicações, dissertações e teses de doutorado em Educação, incluindo a tese da primeira autora[3] , orientada pela coautora, que deu origem a este livro.

Coube à coautora, além da orientação acadêmica, o trabalho de revisar o texto da versão original da tese, reorganizando-o, modificando-o e

2 Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

3 Defendia em 2013, por Thais Sarmanho Paulo, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília: DF.

complementando-o de modo a adaptá-lo para ser publicado, em uma nova versão, no formato livro.

A pesquisa-intervenção, junto aos professores, conduzida pela primeira autora e parte integrante de sua tese de Doutorado, inscreveu-se epistemológica, teórica e metodologicamente no bojo do citado projeto financiado pelo CNPq e coordenado pela coautora do livro, ora publicado.

Na perspectiva epistemológica, a tarefa educativa realizada pela escola, na figura do professor, é considerada complexa, árdua e permanentemente tensa, por exigir mais do que o domínio teórico-metodológico do processo ensino-aprendizagem, mais do que a formação inicial pode ter proporcionado, pois esses profissionais são requeridos subjetivamente, mobilizando sentimentos e afetos que têm implicação no fazer docente.

As práticas educativas de professores exigem uma escuta que favoreça a reflexão-ação-reflexão e promova mudanças de concepções e práticas, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos. A formação continuada ou em serviço é apontada como estratégia para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente no enfrentamento da violência na escola. A escuta é um dispositivo clínico do campo da psicanálise, que promove o fazer-falar como estratégia para integrar saberes constituídos e experiências das relações estabelecidas com o outro, desenvolvendo um trabalho com o docente que parte dele, professor, para alcançar o outro, o aluno.

Servimo-nos dos procedimentos metodológicos da pesquisa-ação/intervenção para desenvolver um projeto de formação continuada, que se propôs a identificar concepções e crenças, experiências pessoais e profissionais dos professores sobre a violência escolar, por meio da escuta clínica e da discussão e análise de suas práticas profissionais. Tais dispositivos permitiram que as repercussões psíquicas, institucionais e pedagógicas fossem ressignificadas pelos professores, implicando-os na implementação de ações educativas de prevenção e de enfrentamento das situações de risco e/ou violência na sua atividade escolar cotidiana.

Do ponto de vista teórico-conceitual, a orientação é psicanalítica. Propusemo-nos a analisar a violência escolar e a intervir na realidade fazendo apelo à fala enunciativa, que difere do modo comum do dizer. Apostamos na criação de um espaço de escuta e de fala para que os professores, adultos

que são, se descobrissem capazes de fazer suplência de algumas funções parentais (MARTY, 2006), servindo de suporte narcísico aos alunos adolescentes, a fim de que pudessem encontrar algum sentido nas experiências vividas na escola e fora dela. Dessa forma, os professores poderiam vir a funcionar como facilitadores do processo de tornar-se adulto.

Conforme Marty (2006), servir de suporte narcísico é função do adulto e constitui-se em um recurso que oferece sustentação à agressividade do adolescente, permitindo, assim, que os conflitos dos adolescentes com os objetos externos possam aparecer e ser progressivamente interiorizados. Esse apoio implica assumir o papel de adulto e resistir à destrutividade adolescente, sem contra-reagir, ligando-se ao adolescente pela palavra.

Resumidamente, nosso trabalho apoiou-se nos seguintes pressupostos teóricos:

- A compreensão da violência escolar como ausência de simbolização do mal-estar que comparece nas relações entre os sujeitos do processo educativo;
- o mal-estar docente, ao lidar com questões que atravessam e constituem o ato educativo e seus possíveis desdobramentos nas prática pedagógicas, pode ser acolhido e escutado por meio de dispositivos clínicos, de orientação psicanalítica, visando à ressignificação de concepções, práticas e experiências subjetivas e profissionais;
- a condição de o professor ressignificar suas concepções e transformar sua prática está relacionada à capacidade de confrontar-se com seu dizer e analisar suas ações, no cotidiano escolar, estabelecendo novas relações com o saber e (re)construindo sua identidade pessoal e profissional;
- o apoio narcísico aos adolescentes, enquanto suplência das funções parentais, facilita a (re)construção dos laços sociais entre professores e alunos e permite que ambos contenham, contornem e/ou enfrentem a violência, na escola, com recursos subjetivos e institucionais mais apropriados ao convívio social.

Primeira Parte

VIOLÊNCIA: UM FENÔMENO UNIVERSAL

A violência é um fenômeno universal, pois não se conhece nenhuma sociedade em que não tenha se manifestado. Este fenômeno tem sido, ao longo dos anos, tema de reflexão e pesquisa em várias áreas do conhecimento, como antropologia, filosofia, sociologia, psicologia e psicanálise. Considerada fenômeno social, a violência é um dos desafios da teoria social e do campo de estudos sobre a escola. O debate acerca de sua definição percorre distintos caminhos, ora associando-a a atos do indivíduo ou à ação coletiva, a atos isolados ou a estados de violência, ora delimitando níveis de violência ou o que pode ou não ser considerado violência.

É necessário avaliar a polissemia que cerca sua delimitação e que tem origem na própria definição etimológica do termo. De acordo com Michaud (1989), a palavra violência deriva do latim *violentia*, que, por sua vez, decorre do verbo *violare*. Tem o sentido de violar, infringir, desrespeitar, fazendo também referência ao termo *vis*, que estabelece o sentido de energia, força, potência, vigor, força vital, emprego da energia vital em intensidade, qualidade e/ou essência. Nesse sentido, violência pode ser tanto a contestação de algo estabelecido, ir além do que está posto, quanto o emprego da força física para obter algo.

Zaluar (2001) acrescenta à etimologia do termo a dimensão antropológica, pois ressalta que o uso da força física só se torna violência quando desobedece a acordos e limites, que ordenam as relações sociais, estabelecidos pelos grupos de indivíduos na convivência social. Ao cindir esses laços, a força física investe-se de negatividade e torna-se maléfica, posto que é o indivíduo – de acordo com sua inscrição cultural e histórica –, ao perceber o limite ultrapassado, a perturbação ou o sofrimento provocado, que vai retratar aquele ato como violento. Para a autora, é o individuo e sua sensibilidade que darão sentido e evidenciarão os efeitos danosos ou não do uso da força física, da energia vital, tanto no que concerne ao sofrimento pessoal quanto à nocividade à coletividade.

Porto (2000) afirma, apoiado por um olhar sociológico, que a dificul-

dade de definir violência está relacionada ao fato de que não se trata de um conceito, mas de uma categoria empírica que, para ser compreendida, exige a consideração dos arranjos societários, sua ambiguidade e sua relatividade.

De acordo com Arendt (2009), a violência surge como recurso ou mecanismo de defesa que, no âmbito da política, pode instigar o emprego de meios não violentos de resistência à opressão ou criar uma posição favorável à violência e sua aceitação. Considerada um fenômeno marginal, ganhou espaço devido à falência da soberania do Estado e passou a desempenhar um papel nos negócios humanos, sendo frequentemente utilizada e banalizada.

A autora aponta como papel secundário da violência rebelar-se contra a própria existência humana, com a função de negação de uma realidade imposta e uma diferenciação, buscando autonomia e ao mesmo tempo ansiando o vínculo, o pertencimento ao grupo, o que implica na responsabilidade sobre si e sobre seus atos.

Arendt (2009) critica os resultados avassaladores do progresso tecnológico nos conflitos armados, pois as possibilidades de potencialização técnica da violência cresceram a ponto de não se ter noção de sua destruição ou justificativa de uso, de modo que a violência passa a ser entendida como um meio de controle social.

Ao refletir sobre a violência como poder, a autora evidencia seu uso pelo Estado como último recurso para evitar a perda de poder sobre os indivíduos, apontando que a obediência civil é uma demonstração do apoio e consentimento de um povo a seu governo, mas em situações em que o governo se esfacela ou enfraquece existe a possibilidade de revoluções, concluindo que o poder é a essência de todo o governo e não a violênci. Logo, a impotência é geradora de violência. Arendt (2009) argumenta, ainda, que o poder permite que as pessoas pensem, ajam, estabeleçam planos e estratégias e que ele exige legitimidade, enquanto a violência é apenas um meio, que sempre depende de orientação e de justificação. O poder não precisa de justificação e, sim, de legitimidade amparada no passado, enquanto a justificação remete a um fim futuro, de maneira que a violência pode ser justificável ou não, mas nunca será legítima, e apesar de aparecer onde o poder está em risco e até de exterminá-lo, não é capaz de construí-lo.

Arendt (2009) reconhece que as raízes da violência estão relacionadas

ao impulso instintivo agressivo, no âmbito da natureza humana. No entanto, diferentemente dos outros instintos, sexuais e de nutrição, que são ativados por necessidades corporais, os instintos agressivos aparecem independentemente de tal provocação. A autora destaca que o caráter atrativo da violência, e o mais perigoso, é a violência coletiva, pois a coerência grupal, intensamente vivida, sobrepuja o individual e o retira do lugar da responsabilidade de si.

O poder e a violência não são fenômenos naturais, eles pertencem ao âmbito do político, sendo qualidade humana a faculdade do agir, para começar de novo. Entretanto, esse novo não será estabelecido pela prática da violência, o que ocorre é a glorificação da violência em decorrência da frustração da faculdade de agir no mundo moderno. Arendt (2009) conceitua o poder como uma habilidade humana para agir em grupo, orquestrada, sendo o poder nunca de um indivíduo, mas sempre de, no mínimo, um grupo. Quando alguém está no poder, foi porque um grupo de pessoas assim o quis. Logo, sem povo não há poder, conclui a autora.

Afirma Arendt (2009) que o poder é sempre produto de discussões e acordos coletivos, que se tornam leis, nunca imutáveis, mas com capacidade de realizar formas de comunicação entre os homens, por meio de ações e palavras não violentas. O oposto disso, segundo a autora, seria a tirania que gera violência, sempre produto da impotência. A relação entre poder e violência seria de proporcionalidade, isto é, onde há mais poder há menos violência e vice-versa, contrapondo-se, assim, a qualquer teoria que considere a violência como "a manifestação de forças irracionais ou bestiais inerentes à natureza humana" (p. 159).

Entendemos que a compreensão do termo violência deve considerar, além do sentido do próprio ato praticado pelo sujeito, em uma sociedade, em particular, o significado que o outro atribui ao ato, podendo, assim, de acordo com as subjetividades e os valores culturais, um determinado ato/ação ser considerado violento ou não.

1. VIOLÊNCIA E PSICANÁLISE

A violência em psicanálise não chega a ser um conceito, a agressividade, sim, comporta uma dimensão conceitual e está fundamentada no que Lacan denominou "estádio do espelho". Diante da rivalidade especular com o semelhante, na identificação narcísica e na constituição do eu, aqui entendido como uma ilusão que se coloca no lugar do desconhecido, na ordem da especularidade imaginária, o surgimento do sujeito acontece rivalizando consigo mesmo, pois constrói uma imagem que o aliena no outro, imagem especular de si mesmo. Assim, a agressividade assume caráter permanente, afirma Ferrari (2006), fazendo "com que o estádio do espelho constitua a paranoia do homem" (p.57), cabendo ao simbólico a função pacificadora da agressividade imaginária.

Ferrari (2006) aponta para o alerta de Lacan de não se confundir a agressividade imaginária com o que ele chamou de potência agressiva; esta, sim, vinculada à violência, como o essencial na agressão entre os humanos. Na falta da palavra nas relações entre os homens, existe a violência articulada com o "impossível de dizer, o que supõe passagem ao ato, retorno do real, o gozo que escapa ao sentido" (p.58), uma forma de devastação do laço social, uma ruptura, um gozo fora do discurso, como apontam Santos e Teixeira (2006).

Diante da impossibilidade da não satisfação do desejo, afirmam Santos e Teixeira (2006), a violência emerge. É necessário dizer que não há no mercado nenhum objeto que possa satisfazer o desejo, pois trata-se do mal-estar constitutivo do sujeito e cabe ao analista o resgate da dignidade da insatisfação, ou seja, não há mercadoria que satisfaça a demanda do sujeito. "O fascínio pelo objeto que preencheria toda a necessidade" (p.176) tem gerado horror sem nenhum revestimento simbólico. A psicanálise propõe assegurar condições para que o sujeito fale e assim possa responder pelo seu desejo.

A diferença entre a agressividade e a violência está na possibilidade de simbolização da agressividade, que pode ser capturada pelo recalque e é passível de interpretação, e na não possibilidade de recalque da violência, que se encontra fora do alcance da palavra, mas permanece no inconsciente por

meio das imagos (imagem fixa, com efeitos imaginários), que podem ser reanimadas pelos acontecimentos da vida ou pela análise. A violência está na base do laço social, pois impõe uma violência ao real. Em termos gerais, pode-se afirmar que tanto a agressividade quanto a violência supõem algo de renúncia por parte do sujeito.

Lacan (1965) afirma que o "inconsciente é o social" porque o recalque que engendra o inconsciente, gerando a neurose, provém dos traços de moralidade de uma dada cultura. Como afirma Melman (2005), "diga-me quais são seus interditos e eu lhe direi a que comunidade você pertence" (s/p), isto é, a história política de uma dada comunidade determina sua moral e a não-legitimação da autoridade é capaz de perverter até mesmo as relações no interior da família.

Ao longo da obra freudiana, encontra-se a experiência da subjetividade, como discurso do inconsciente, e a experiência do laço social, como discurso político, totalmente associadas, uma vez que a psicanálise, tanto em sua prática como em sua teoria, faz-se a partir da relação do sujeito com o mundo no qual ele vive. Como afirma Koltai (2000), "nenhum sintoma se forma sem essa implicação social, à condição que diga respeito ao real" (122), ou seja, os efeitos do mal-estar na cultura serão o que o analista acolhe em forma de sintoma.

A globalização neoliberal contemporânea tem sido de interesse dos psicanalistas, por conta do abalo destrutivo traumático dos laços e referências simbólicas que tem provocado. Logo, não há como falar de patologias contemporâneas sem levar em consideração o conceito de mal-estar, em Freud, estabelecendo, assim, relações entre a configuração cultural e o sofrimento psíquico.

Existem outras formas de elucidação da presença do não-dito, indicadas por Lacan (1953/1978), quando aponta para o inconsciente como um capítulo da história do sujeito ocupado pela censura, mas que é frequentemente reencontrado, escrito em outra parte, podendo ser no corpo, habitat histérico da neurose; nos documentos de arquivos; na evolução semântica; nas tradições, enfim, nos rastros que conservam as distorções. Assim, afirma Calligaris (1993), é possível levantar o recalque, dizê-lo na vida cultural ou deitado no divã.

Freud, em 1932, respondendo a Einstein sobre o porquê da guerra, atribui à pulsão de morte a inclinação da humanidade à violência. Segundo o autor, a pulsão tem sua ação no interior de cada ser humano com o objetivo de levá-lo à não vida, ao estado original inanimado, inorgânico. Essa ação, que na origem não é nem boa nem má, apenas exige satisfação, torna-se destruidora quando o sujeito não consegue objetos adequados à sua realização. Assim, declara Freud que não há possibilidade de abolir as tendências agressivas no humano. Entretanto, ele aponta o processo civilizatório, produtor de laços sociais, como saída para a tendência humana à destruição, atribuindo à cultura tanto as características do "fortalecimento do intelecto" quanto a possibilidade de "internalização da tendência à agressividade". Distraindo a pulsão de morte, a vida insiste em existir, sendo atribuído à evolução cultural "tudo o que de melhores nos tornamos, assim como boa parte daquilo que sofremos" (FREUD, p. 433). Freud afiança que não há dúvidas sobre o quanto o processo de civilização imprime mudanças psíquicas no ser humano, impondo-lhe restrições pulsionais.

Em seus escritos sobre as considerações atuais sobre a guerra e a morte, Freud (1915) assegura que somente uma proibição forte pode fazer frente a uma exigência pulsional forte. E sentencia: "O que nenhuma alma humana cobiça não é necessário proibir, exclui-se por si mesma", referindo-se à proibição cultural "não matarás", pois, segundo o autor, a própria proibição nos dá a medida dos intermináveis assassinatos que antecederam àquela lei. Assim, Freud afiança que as aspirações éticas da humanidade são conquistas da civilização que herdamos, na medida em que internalizamos e dominamos as pulsões agressivas e fortalecemos o intelecto.

A agressividade, em sua forma direta de ação contra o outro ou contra si mesmo, é, para Freud, como a crueldade, da ordem da satisfação-sexual-biológica, não supondo nenhuma consideração com o outro, tendo uma origem arcaica na constituição do sujeito, originando-se na pré-genitalidade libidinal, onde ainda não há a formação da compaixão pelo sofrimento do outro. Ela obedece, como afirma Ferrari (2006), à tendência de apreensão do objeto, o que favorece a passagem ao ato.

Marin (2006) assevera que o que está em questão, na contemporaneidade, é a capacidade de o sujeito buscar maneiras criativas de inscrever-se

na cultura para que possa enfrentar o sofrimento da renúncia pulsional, procurando maneiras de viver que não aniquilem o outro quando ele se põe como obstáculo à satisfação. A autora refere-se ao narcisismo, na sociedade atual, que leva o sujeito a negar qualquer possibilidade de desprazer, de algo desagradável, e questiona o que chama de certo "império do narcisismo", vivenciado por uma sociedade individualista, regulada por princípios mais estéticos do que éticos.

As exigências das forças pulsionais, na sociedade do espetáculo, como define Marin (2006), têm levado os sujeitos a situações de desamparo, pois diante de mandatos como "seja feliz, seja bonito, tenha prazer, transe à vontade", o sujeito é exposto a um excedente de excitação no qual a violência, às vezes, é a saída para afirmar sua singularidade, banindo o outro que lhe causa sofrimento. A psicanálise, alega Marin, pode auxiliar a lidar com o desamparo que provoca atos violentos, propondo ao sujeito vias facilitadoras, por meio da escuta, para que o sujeito possa encontrar, apesar do mal-estar, vias de expressão socialmente aceitas e que mantêm o laço social.

Mezan (2011) alega que, na sociedade atual, a violência toma formas específicas. Mesmo partindo do pressuposto de que as características psíquicas do humano são relativamente constantes, o autor questiona a intensidade da violência na atualidade, já que as crueldades das lutas e das escravidões do passado nos envergonham. Mezan se pergunta se com o processo civilizatório tornamo-nos mais sensíveis à violência ou mais ativos na sua condenação.

O autor define a violência atual como produto do narcisismo exacerbado, com o individualismo e a autonomia tornando-se a busca de todos. Esclarece, ainda, que o que deve ser combatido é o risco de se transformar a violência em valor social legítimo, pois a sua banalização, identificada como um sintoma social, pode indicar aos jovens um simples elemento de afirmação.

A educação aparece, assegura Marin (2006), como parceira importante no processo de garantir, por meio da socialização, os encontros necessários, os modos de relação nos quais o aniquilamento ou a submissão do outro não sejam as únicas saídas para enfrentar sentimentos hostis. A educação, em seus diferentes contextos, deve servir de suporte para que o sujeito possa

buscar sentido em suas experiências, servindo-se de símbolos, representações e palavras, de forma a sentir-se potente para compartilhar da cultura.

Costa (1984) afirma que o conceito de violência em psicanálise é impreciso, confuso e até mesmo estapafúrdio, e não seria propriamente um conceito, pois para sê-lo exigiria boa dose de razão. Considera a violência a própria antirrazão, que se definiria por uma expressão de linguagem pura utilizada para designar puros movimentos. Ao mesmo tempo, esclarece o autor, movimento não seria a palavra mais adequada, pois dele se pressupõem um motivo e um fim, característica que o ato violento não possui. Melhor seria, então, diz Costa, chamar a violência de espasmo ou convulsão, um movimento sem ordem, que extrapola qualquer razão e qualquer funcionalidade.

O autor busca na obra freudiana argumentos para analisar a violência e o faz com base na teoria do trauma infantil, na teoria da pulsão de morte e no estudo sobre totem e tabu, em ordem de poder de convencimento. No primeiro momento, considera como ato violento primordial a criança ter de introjetar uma quantidade de excitação sexual que ultrapassa suas capacidades biopsicológicas e que advém das estimulações dos cuidados da mãe com ela. Argumenta, no entanto, que essa situação não poderia ser considerada violenta, na medida em que a interação com a cultura, na constituição do psiquismo do sujeito, é necessária, não sendo isso, portanto, um impedimento do curso normal de desenvolvimento psíquico do sujeito.

Costa (1984) afirma que a violência é o emprego da agressividade com fins destrutivos, e o ato só é tido como violento quando o indivíduo violentado reconhece no violentador o desejo de destruição. Por tal razão, o bebê que morde o seio não pode ser considerado violento, pois a mãe não atribui à sua atitude um caráter intencionalmente destrutivo, sabendo que agiu instintivamente. Ao mesmo tempo, o autor afirma que não se pode relacionar a violência somente ao seu caráter instintivo, sob o perigo de banalizá-la.

Nas proposições sobre a pulsão de morte, Freud discute a ideia da violência como disposição do ser humano, citando os homens primitivos como prova de sua pulsão destrutiva, colocando a destruição, ao lado da sexualidade, como decisivas na explicação dos mecanismos mentais e como

responsáveis pelo mal-estar na civilização, na medida em que somos obrigados a dominar as pulsões para conviver em sociedade. A violência seria, para Freud, um instrumento para arbitrar conflitos de interesses, quando falha uma autoridade central dotada de poder legitimado para arbitrar conflitos. Costa (1984) conclui, partindo de Freud, que passamos a ser indivíduos pacifistas, organicamente, pela ação da civilização.

O autor comenta que Freud (1913), em Totem e Tabu, afirma que a violência instaura e mantém o poder na medida em que é utilizada pelo pai para subjugar os filhos sob suas leis e controlar seus comportamentos, pressupondo que o exercício do poder por tal indivíduo não é consenso entre os que ele governa, mas torna-se consenso pela culpa advinda do assassinato do pai e pelas identificações com o líder, deixando assim de ser irracional e passando a ser necessária para instaurar o direito, a lei e a justiça. Articulada ao pacifismo, domesticada pelos atos civilizatórios, a civilização passa a ser responsável por fazer da agressividade instintiva o pacifismo orgânico.

A violência, para Costa (1984), é conceituada como qualquer situação em que o sujeito é colocado na posição de não poder obter prazer ou de buscá-lo, exclusivamente, como defesa contra o medo da morte. Nessa perspectiva, a violência não advém de um estímulo sexual, ela é narcísica, pois o sujeito superinveste seu ego para defendê-lo da superexcitação.

Birman (2006) declara que a violência sempre esteve inscrita na história da humanidade, nas várias tradições culturais, em todas as sociedades. Buscando entender as formas de violência cada vez mais inéditas da atualidade, o autor afirma que a modernidade, ao denominar o universo como infinito, separando-se da ideia de cosmo finito da antiguidade, trouxe à luz a noção de servidão voluntária, referida pelo autor como o brasão da modernidade, fazendo do homem uma "potência constituinte do mundo" (p.20) pelo trabalho, apresentando-o centralizado no eu e na consciência. Para Birman, a modernidade retira a concepção holística do indivíduo e propõe uma concepção atomística, ou seja, o sujeito da modernidade é o sujeito narcísico, nômade, abrindo as portas para o liberalismo como doutrina, sujeito produzido pelo discurso da ciência como principal estratégia moderna, no lugar do filosófico e do teológico, sendo a razão científica a principal marca que confere ao indivíduo moderno soberania e autonomia.

A descoberta do inconsciente aparece implicada na descentralização do sujeito. Proposto por Freud como uma imposição, o enunciado do desejo, junto com o do inconsciente, terá valor fundante do modernismo, tido pelo autor como a consciência crítica da modernidade. Segundo Birman (2006), o desejo seria uma "potência inquieta de invenção de um outro espaço social" (p.46), que possibilitou a emergência de dois movimentos cruciais do modernismo – a vanguarda e a revolução –, que fizeram do século XX um turbilhão de transformações sociais.

Para Birman (2006), o modernismo, como crítica à modernidade, trouxe junto a problemática da subjetividade, como um sintoma da modernidade, como aquilo que retorna de maneira trágica, o que nega as pretensões de soberania da consciência, trazendo à tona, no lugar do centralismo no eu e na consciência, a autoconsciência e a crítica.

Birman (2006) indica que o conceito de desamparo aparece como a parte patológica produzida pela modernidade nas subjetividades. Seria o alto preço pago pela crença no projeto moderno, produzindo perturbações psíquicas de vasta ordem. O desamparo seria resultado, segundo Lacan (1966 citado por BIRMAN, 2006), da humilhação imposta à figura do pai na modernidade, daí o surgimento da psicanálise, sinalizando os efeitos dessa desordem e propondo uma reorientação do sujeito em direção ao pai, ao fundamento simbólico do poder paterno, indicando o desamparo como o maior resultado da humilhação à figura do pai produzida pela modernidade.

Sem o pai sagrado, a modernidade foi abandonada à sua própria sorte, sem qualquer proteção. O desamparo produziu as diversas modalidades de subjetividades, construídas para evitar a dor por ele produzida, como o masoquismo e a violência. Assim, a psicanálise propõe ao sujeito a possibilidade de amar, trabalhar e criar como formas de lidar com o desamparo.

Diante da impossibilidade de o sujeito suportar a dor, produto do desamparo, a solução imediata recai sobre o masoquismo, em que o sujeito se oferta totalmente ao outro, onipotente e violento, de forma humilhante, esperando desse outro a proteção, o amparo. A figura daquele que se alimenta da fragilidade do outro aparece também, segundo o autor, como uma das saídas para o desamparo, quando o que humilha engrandece sua

imagem narcísica. Essa equação, alega Birman (2006), "produz a violência alimentada pelo ressentimento e pela humilhação da posição servil" (p.53).

A violência, para o autor, seria efeito do que ele denomina de desmesura, situação em que as relações que deveriam ser reguladas por leis básicas, orientando os sujeitos e possibilitando a efetivação de laços sociais, são rompidas, dificultando o controle da regulação da pulsão de vida sobre a pulsão de morte. O descontrole das excitações pulsionais impede o sujeito de fazer sintoma, logo o excesso de excitação pulsional estoura no corpo ou na passagem ao ato pela falta de processos de simbolização.

O desejo, na cultura narcísica, assume direção exibicionista e autocentrada e a intersubjetividade encontra-se esvaziada e sem investimento em trocas inter-humanas solidárias, fundamentadas na alteridade. Segundo Birman (2003), daí decorre o cenário perfeito para a explosão da violência, que marca a contemporaneidade. É necessário, afiança o autor, que o sujeito reconheça o outro em sua diferença e singularidade.

Nosso interesse, como pesquisadoras, está voltado para a inclusão da dimensão da alteridade, do reconhecimento do outro, em uma modalidade de formação de professores que contempla a crença de que eles podem operar uma sustentação simbólica da lei e da cultura, oferecendo aos seus alunos não o saber-todo, mas a referência a um Sujeito-suposto-Saber. A psicanálise aponta para a possibilidade de uma educação para o sujeito, pois, como afirma Kupfer (2010), a "associação de uma educação atravessada pela psicanálise resulta em uma educação voltada para o sujeito do desejo e ampliada de forma a conceber seu ato como sendo mais abrangente que o ato pedagógico" (p.290).

A questão do sujeito, para Imbert (2001) e Almeida (2003), está relacionada à ética da práxis educativa, ética que se refere aos princípios que fundam o discurso e as ações que lhe são decorrentes.

A essência da ação pedagógica, via de regra, é a moral, que exige ordem e disciplina, e a repetição, que exclui a improvisação. O processo de socialização efetuado pela escola tem a finalidade de regularizar, de moralizar a criança, de produzir bons hábitos, de fazer surgir um indivíduo atinente às normas.

Contudo, um projeto educativo ético, apoiado na práxis, permite que

"o sujeito exerça e desenvolva suas capacidades, que continue a se autocriar e a ex-sistir, nas relações com os outros sujeitos" (p. 186), o que significa, afirma Almeida (2003), que o projeto ético não intenciona o controle, mas abre-se para o desconhecido, acolhendo as angústias, permitindo o conflito, resgatando a palavra, promovendo, assim, implicações do sujeito nas suas ações e escolhas. Para Cifali (2009), "a ética é uma maneira de assumir positivamente a incerteza inerente à nossa condição humana" (p.161).

A profissão de professor envolve uma exposição relacional que, cotidianamente, pela dinâmica intersubjetiva e determinantes psíquicos e sociais, mobiliza a construção de sua identidade profissional, de modo que tem se tornado cada vez mais importante, nos estudos sobre professores, a necessidade de um lugar de formação, onde seja possível a escuta e a transformação da queixa, que

> possa acolher as angústias, os conflitos, o desejo, a fala e o silêncio do par educativo, desfazendo ligações imaginárias, estilhaçando imagens alienadas e alienantes do saber, do sujeito e do outro, promovendo a implicação do sujeito nos seus atos (ALMEIDA, 2003, p. 187).

A compreensão do sujeito como um ser de linguagem, como efeito dos significantes do Outro, atesta a contribuição da psicanálise ao processo educativo e à ressignificação da prática pedagógica no cotidiano escolar, convocando o professor a interrogar-se sobre o desejo de saber do aluno em relação ao seu próprio desejo de saber, como docente (ALMEIDA, 2002).

Com a descoberta do inconsciente, Freud encontra para a fala um outro lugar, diferente daquele que é instrumento de comunicação, onde o sujeito, ao falar, diz mais do que se propunha a fazê-lo, rompendo a lógica da consciência e apresentando uma outra lógica, a do processo primário, que aparece no lapso, no sonho, no esquecimento, na frase que se contradiz ou no duplo sentido. Cabe ao analista a escuta sutil da atenção flutuante e ao sujeito que fala escutar-se falando. Seria o lugar do analista o daquele que tudo escuta para poder escutar algo, afirma Alonso (1988), e esse algo é o inconsciente, que insiste em ser escutado a cada repetição.

Na escuta clínica de professores, o conceito de clínica está pautado na

ideia de mudança, na dimensão histórica que acompanha o termo clínica, aqui diferente da clínica médica, que almeja a cura. Trata-se, antes, da clínica que visa a indagação de uma prática, que busca novos sentidos advindos da ação-reflexão, como aponta Martins (2003).

O trabalho de escuta a ser realizado no contexto escolar, afirma Martins (2003), deve ser da ordem de uma escuta clínica, pois acompanha a realidade dos professores, de suas relações e da escola, no cotidiano e na sua história, com o propósito de desvelar e ressignificar o vivido assentado nas experiências, para possibilitar a emergência do inusitado, do impensado.

A escuta clínica, conforme Rosa (2002), "implica que o analista suporte a transferência, ou seja, ocupe o lugar de suposto-saber sobre o sujeito (p.4)", o que significa que o sujeito que fala supõe que fala para alguém que sabe dele e assim fazendo pode se apropriar de seu discurso, produzindo um saber sobre si mesmo, sujeito do desejo, constituído pela falta-a-ser. Para que isso aconteça, faz–se necessário que aquele que escuta renuncie ao controle da situação, apenas pontuando, fazendo escansões e cortes na cadeia significante para causar efeitos de significação capazes de evocar o sujeito do desejo.

Aquele que escuta deve estar desatento o suficiente para não cair nas malhas da resistência, que impedirá a escuta, atendo-se apenas à técnica e não percebendo outras maneiras de o sujeito expressar seu sofrimento, correndo o risco de passar rapidamente ao diagnóstico e reafirmando, assim, pondera Rosa (2002), o gozo da competência. Ao contrário, a escuta clínica deve supor "a presença de um outro desejante, em tudo que ela implica de resistência do analista" (p.11), que aqui deve servir como borda que organiza o gozo ilimitado.

Valer-se da psicanálise como teoria, e de sua ética, afirma Siqueira (2011), representa antes de tudo uma possibilidade de mobilização que provoca efeitos no contexto da escola, possibilidade que a escuta clínica é capaz de engendrar. O psicanalista na escola está lá para perceber uma nota dissonante, como afirma Mezan (2002), que algo dito não "bate bem", sendo este o primeiro passo para qualquer processo de escuta psicanalítica, isto é, uma escuta não ingênua, com a marca das leis do significante.

Por meio do dispositivo clínico de análise das práticas profissionais

docentes é possível oferecer uma escuta diferenciada, onde professores, na confrontação com seu próprio dizer e implicados no seu desejo, sejam capazes de ocupar o lugar daquele que transmite um *estilo* próprio, lançando um apelo ao adolescente para que ele ocupe o lugar de aluno, na escola, e um lugar social, na vida, abordando de outro modo a violência.

O trabalho de escuta clínica de professores não é um dispositivo terapêutico em sua acepção clássica do termo, pois não se dá a partir da interpretação dos sintomas. Seu objetivo, afirma Almeida (2009), é o trabalho de reflexão sobre as dimensões subjetivas, institucionais e relacionais que permeiam as práticas educativas.

Confrontando-se com seu próprio dizer, o professor poderá ser capaz de sair do lugar das certezas cristalizadas, permitindo que perguntas e questões apareçam, ao desconstruir a ilusão de onipotência e completude e a operar com a falta, colocando-se na perspectiva do possível, da dimensão simbólica e não da imaginária idealizada (Bertolozzi, 2006).

Sobre a confrontação do sujeito com seu dizer, Almeida (2010) afirma que, segundo Lacan (2008), trata-se de toda intervenção verbal, que não é interpretação, daquele que escuta, capaz de produzir efeitos esclarecedores no outro ou ainda ressignificações a partir de sua própria fala.

Nesse entendimento, deve-se considerar que:

> A confrontação, aplicada à análise clínica das práticas profissionais, no campo da educação, permite que o professor se implique naquilo que ele fez e faz (e não no que vai fazer ou deve fazer), ao mesmo tempo em que introduz uma atitude de questionamento e de distanciamento necessário em relação ao seu próprio dizer e às suas escolhas e ações. Pode-se afirmar que a confrontação estabelece uma conexão interrogante entre conhecimento e saber, isto é, entre o conhecimento possível e contingencial, produzido pela ciência, e o (des)conhecimento do enigma que anima o sujeito, um saber não-sabido, portador de verdade, articulado ao desejo. Este dispositivo convoca o professor a se posicionar face à complexidade do ato educativo como sujeito, sujeito divido pela linguagem, pelo gozo que o habita e pelo desejo (de saber), único meio de barrar o gozo e percorrer o caminho enigmático no qual escreverá a sua história pessoal e profissional (ALMEIDA, 2010, p.4-5).

A violência nas escolas, especialmente a exercida pelos alunos, é apontada, frequentemente, como causa do sofrimento e do mal-estar do professor, pois as situações de violência atingem "a segurança, a confiança e a autoestima dos professores, afetando-os notadamente no plano psicológico" (ALMEIDA et al., 2010, p. 180).

Marty (2006) apresenta uma discussão fértil referente à violência atuada pelo adolescente, atribuindo-a ao desamparo vivido naquele período da vida, que necessita de contenção, de canalização. O autor convoca os adultos a sustentar a função de apoio narcísico e de referência aos adolescentes, resistindo à agressividade adolescente e auxiliando-os em seu processo identitário. Ressalta a importância de distinguir a violência concernente ao processo da adolescência da patológica, que, segundo Marty, não faz parte do adolescente normal. Enfatiza que é preciso diferenciar a violência atuada da violência sofrida e a violência autoagressiva da heteroagressiva, que se exerce no ambiente do sujeito.

O autor conceitua a violência como o exercício da força, sem levar em consideração alguém ou alguma coisa, ou seja, é o processo de submeteralguém.Mas, ao mesmo tempo, para o adolescente, a violência poderia ter o objetivo de abrir um caminho para si mesmo na direção de tantos outros com quem se relaciona e que durante muito tempo fizeram parte dele, de forma quase indissociável do seu próprio Eu.

Para Marty (2006), a adolescência constitui um processo de arrombamento, remetendo à ideia freudiana de superexcitação externa, uma ameaça ao Eu do sujeito. Essa ameaça viria tanto do exterior – pelo corpo púbere que é vivido como estranho ao Eu, portanto oriundo de fora – quanto do interior – pelas grandes excitações que a puberdade traz e que ameaçam a unidade narcísica do adolescente. A ação violenta não seria mais do que uma reação ao arrombamento, uma forma que o adolescente, ainda com seu Eu imaturo, encontra para escoar a grande quantidade de excitação libidinal ocorrida na adolescência.

Ao adolescente faltaria a capacidade de fazer a ligação que lhe traria o sentimento de continuidade da existência, processo que se inicia na infância, nas alternâncias entre a presença e a ausência da mãe, e que se internaliza com o tempo. Quando as vivências pubertárias permanecem sem

interpretação e simbolização, a adolescência fica estagnada, adverte Marty (2006).

A violência nessa fase da vida seria, então, uma tentativa de sobreviver e salvar o psiquismo de uma desorganização imensa, o que pode ocorrer tendo em vista as excitações e tudo de novo que a adolescência traz para os sujeitos. Além disso, seria uma possibilidade de elaboração dos processos mentais que o sujeito não consegue fazer de outra forma. Ao colocar para fora os objetos estranhos a si mesmo, o sujeito supriria a falta da capacidade de pensar e de simbolizar que o acompanha naquele momento.

Marty (2006) aponta a noção de apoio narcísico parental como o principal recurso dos adolescentes para lutar de maneira eficaz contra suas tendências à destruição. O apoio narcísico parental pode ser definido, resumidamente, pela capacidade dos pais e das pessoas de referência para o sujeito serem continentes de seus atos agressivos, entendendo-se por continente conter, limitar e resistir ao ataque sem responder com a mesma agressividade.

O apoio narcísico parental é descrito por Marty (2006) como a capacidade do adulto de oferecer limites, de dispor-se ao confronto com o adolescente na posição de adulto, resistindo à destrutividade violenta sem contra-reagir, isto é, sem utilizar os mesmos meios violentos sejam eles palavras ou ações. Outra característica do apoio narcísico parental consiste na necessidade do adulto confiar no adolescente e acreditar que, com o tempo e o suporte adequados, ele será capaz de fazer a passagem pela adolescência. O adulto precisa nomear as experiências vivenciadas pelo adolescente e orientá-lo, protegê-lo de si mesmo e da sua autoagressividade, oferecendo-lhe objetos afetivos e culturais como opções para lidar com sua violência, permanecendo o adulto em ligação com o adolescente e privilegiando o espaço da palavra como alternativa à ação.

Quando o adolescente não tem o apoio narcísico parental e vê-se novamente confrontado com a ausência da mãe, já vivida na infância, tenta de todas as formas recuperar ou conseguir aquilo de que foi privado injustamente, nos primórdios de sua constituição subjetiva e no momento atual, e uma dessas formas seria a atuação agressiva, por não conseguir elaborar o trauma infantil.

Diante de pais que, por sua vez, também não conseguiram elaborar o trauma infantil e não tiveram espaço na sua adolescência para expressar a agressividade necessária ao sujeito, o adolescente corre o risco de se deparar com pais fragilizados e extremamente abalados diante de seus ataques. Desse modo, a agressividade, advinda dos diversos atores em relação, agiria uma sobre a outra, ampliando seus efeitos destrutivos.

No que se refere aos professores,

> O recurso ao apoio narcísico na contenção da violência na adolescência pode se estender também aos professores, principalmente se impuserem limites, resistirem à destrutividade e à agressividade e oferecerem objetos da cultura para que o sujeito-adolescente possa, de algum modo, canalizar suas pulsões destrutivas (ALMEIDA et al, 2010, p.175).

Almeida et al. (2010) afirmam, ainda, que os professores, como substitutos da autoridade parental, sentem-se despreparados e em desamparo, sendo facilmente atingidos pela violência do adolescente, o que produz o sentimento de impotência e o adoecimento, tornando-os incapazes de ofertar o apoio narcísico necessário ao adolescente. Assim, segundo os autores, faz-se necessária a criação de espaços onde a palavra possa ser capaz de substituir a ação, facilitando ao adolescente a retomada de sua história.

Paulo e Almeida (2006) apontam que, atualmente, muitos adolescentes não têm acompanhamento cultural dos adultos, pois ao renunciar ao papel de transmitir a tradição simbólica, as marcas do desejo e um *estilo* existencial, pais e docentes ignoram as demandas dos adolescentes e suas expressões que, no caso específico da violência, se traduzem em desamparo e em fragilidade psíquica. Porém, Almeida et al. (2010) afirmam que é função de ambos, pais e professores, "enredar o sujeito adolescente no laço social, na cultura, retirando-o, assim, da completa dependência de suas pulsões primitivas" (p.181).

De acordo com Almeida et al. (2010), a cultura remete à educação e esta se refere à castração, já que o ato educativo comporta a ordem simbólica instituída pela Lei. O professor, inscrito na tradição da cultura e do conhecimento, ao cumprir sua função educativa, introduz "uma instância terceira que mediatizaria as relações imaginárias duais entre o adolescente e

o outro e lhe ofereceria canais de contenção da violência" (p.174).

No entanto, essa função não ocorre sem causar no professor um sofrimento psíquico, pois, ao exercer a prática educativa, os docentes são tomados pelo sentimento de desamparo e por convicções de que não estão preparados para atuar com a violência na escola. Realizar a tarefa educativa com adolescentes, de acordo com Paulo e Almeida (2006), aciona perdas narcísicas por reconduzir o docente à sua própria infância, o que, por sua vez, pode comprometer a relação professor-aluno e, consequentemente, o desenvolvimento das atividades de ensinar e de aprender.

A falta de respeito dos adultos com os adolescentes lhes serve como justificativa da violência dirigida aos seus professores. A ação em grupo fornece a coesão narcísica de identificação que, sozinhos, não conseguem encontrar; agindo contra o adulto elegem um objeto para o qual endereçam sua violência.

No contexto escolar, como ressaltam Almeida et al. (2010), cabe ao professor exercer a função de apoio narcísico para o adolescente, o que torna a tarefa de educar ainda mais difícil, complexa e delicada, uma vez que o adolescente, em tempo de ressignificar suas identificações e abalar as certezas, remete o professor à sua própria infância perdida. A dificuldade de oferecer dispositivos pessoais e pedagógicos capazes de inscrever o aluno na cultura transforma, por vezes, a relação professor-aluno num palco de insultos e de incompreensões.

Entender o processo de apropriação dos significados atribuídos à violência na escola e as diferentes concepções que lhe dizem respeito, e que norteiam as práticas pedagógicas, são fundamentais para a (re)construção de novos laços sociais no contexto escolar.

2. VIOLÊNCIA NA ESCOLA: HISTÓRICO DE ALGUNS ESTUDOS EM DIFERENTES PAÍSES

Como instituição da sociedade, a escola é, tradicionalmente, responsável pela formalização dos processos educacionais na transmissão do saber historicamente construído e é um espaço privilegiado de construção do laço social. Apoiada nos seus objetivos educativos,d esempenha um papel importante na estruturação do sujeito e, como instituição social, normatiza, legaliza e legitima a prática concreta de seus agentes e suas interações.

Historicamente, a escola tem também o papel de geradora de estabilidade e segurança nas trocas sociais pela ação de seus dispositivos disciplinares. Entretanto, há um crescimento de fenômenos violentos nas instituições escolares, efeito do mal-estar na cultura e na educação, que afeta sua condição social, cultural e de construção de subjetividades.

As relações entre a violência e a escola têm ocupado em escala crescente pesquisadores em diferentes países, a ponto de terem sido realizadas cinco conferências mundiais sobre violência na escola[4]. Estudos sobre o fenômeno, suas formas de manifestação e implicações, sob diferentes abordagens, apontam singularidades e similaridades no sofrimento de professores, alunos e outros atores da comunidade escolar.

Charlot (2002) aponta distinções no conceito de violência escolar, afirmando que existe a violência na escola (aquela que ocorre no espaço escolar, sem que seja produto das relações escolares), a violência à escola (estaria ligada ao que ocorre no interior das atividades escolares) e a violência da escola (segundo o autor, é simbólica, praticada pela escola, e os jovens a suportam aparentemente com passividade, como as discriminações, as arbitrariedades desnecessárias como troca de aluno nas turmas, enfim,uma gama de violências veladas praticadas pela instituição escolar). Assim, afirma Charlot, a violência escolar não deve ser atribuída somente aos alunos, mas também à violência da escola, que não está sendo capaz de suportar

4 A primeira *Conferência Mundial sobre a Violência na Escola* realizou-se na França, em Paris, em 2001, contando com a participação de 27 países. A segunda conferência realizou-se no Canadá, em Québec (2003), a terceira na França, em Bordeaux (2005), a quarta em Portugal, em Lisboa (2008) e a quinta na Argentina, em Mendoza (2011).

pressões e situações conflituosas sem repassá-las aos alunos, por meio de resoluções violentas.

Para desenvolver uma pesquisa que tenha como objeto a violência escolar, deve-se considerar a polissemia que acompanha o termo (DEBARBIEUX, 2001; 2006; SPÓSITO, 2001; ZALUAR; LEAL, 2001; ABRAMOVAY, 2009; SILVA, 2008; GALVÃO, 2010; MALTA et al, 2010) e dificulta sua investigação científica, pois o "debate permanece considerável entre os partidários de uma definição restrita e os pesquisadores que preferem uma abordagem extensiva, frequentemente mais fenomenológica que factual" (DEBARBIEUX, 2001, p. 163).

Debarbieux (2002) argumenta que reunir sob o mesmo conceito de violência definições como agressões físicas, morais, humilhações, xingamentos, depredações, dentre outras, cria "uma confusão semântica e léxica" (p.18) ou ainda uma "pré-fabricação social da violência nas escolas, com origem na mídia, o que faz com que a questão científica seja arrastada para o nível "do sensacionalismo e da demanda social por repressão" (p.18), ainda que reconheça que o "vocabulário científico não 'descobre' o que é verdade; ele é construído e, ao construir-se, ele constrói novos paradigmas" (p.19) e, sobretudo:

> A construção do objeto "violência nas escolas", atualmente em curso, cria a oportunidade do encontro de movimentos de pesquisa muitas vezes divergentes, mas que podem se enriquecer mutuamente por meio da sugestão de novas questões e da construção de um novo vocabulário, um dos pontos-chave do progresso científico (DEBARBIEUX, 2002, p. 29).

De acordo com Blaya et al. (2006), as pesquisas acerca da violência escolar têm seguido três caminhos relacionados a três grandes áreas do conhecimento. O primeiro está relacionado ao campo da psicologia e voltado para os processos pessoais e interpessoais implícitos ou não no comportamento agressivo ou violento e na vitimização. O segundo está ligado à linha sociopedagógica, que focaliza a relação entre a violência na escola e os fatores sociais, descrevendo condições de risco como a pobreza, as características da juventude e a influência de fenômenos migratórios. O terceiro está vinculado à criminologia, que utiliza o discurso psicopatológico e con-

sidera a escola um dos fatores etiológicos dos atos criminosos na juventude.

Do ponto de vista sociológico, especialmente da sociologia da educação, de acordo com Dubet (2006), a violência "não é outra coisa senão aquilo que é vivido como uma violência em uma cultura, em um grupo e em um contexto de interação" (p.12), já que definida como representação está relacionada às paixões e aos interesses, podendo ser individual ou coletiva, irracional, imprevisível ou organizada ou ainda instrumental. O autor apresenta quatro tipos de violência e de sua representação: a violência e regulação social, a violência dos territórios, a violência do mercado e, por fim, a violência da raiva.

No que se refere à primeira, violência e regulação social, a violência é tomada como uma conduta natural, regulada e canalizada em uma dada sociedade, que oferece espaços de violência - especialmente aos homens - amplamente tolerados e com lugar social: ser um rito de iniciação. Como conduta natural, é aceita em um grupo integrado, em uma dada comunidade, onde os indivíduos partilham normas e os critérios de avaliação de condutas, como acontece em determinadas práticas desportivas, aceitas em determinados países e consideradas violentas em outros. Admite, porém, Dubet (2006), que em sociedades com formação social heterogênea a regulação social em torno da violência tolerada se enfraquece e o que era aceito passa a ser considerado como violências com outras feições, logo não são admitidas e passam a ser recusadas e apontadas por diferentes grupos sociais.

Ao analisar o que nomeia como violência dos territórios, o autor aponta que o enfraquecimento da interiorização das normas conduz à anomia, à ausência de identificação de limites, do tolerável, do interdito, alcançando graus de selvageria, de falta de controle de si. Com relação a essa interpretação, afirma que, na verdade, está em curso a habilidade de criar identidades coletivas novas num contexto em que a regulação social se desorganiza e se desfaz. As gangues, enquanto fenômenos urbanos, reagem a essa situação, pois "reconstroem microsociedades e microculturas, onde a 'grande' sociedade não está mais em condições de fazê-lo. Elas criam uma solidariedade e regras, onde a sociedade não é mais capaz de propô-las" (DUBET, 2006, p. 21). Além disso, suas identidades são territorializadas, revelando o vínculo com seu lugar de expressão: o bairro.

O terceiro tipo, a violência do mercado, é apresentada pelo autor como uma mobilização de interesses em um contexto de fragilidade de regulação social e das normas, já que em sua origem está alocado o desejo, a pretensão de alcançar objetivos baseados nos modelos sociais de sucesso das classes médias. Esses modelos, amplamente divulgados pela mídia, não são atendidos e a exclusão se desenvolve por meio da falta de emprego, do fracasso escolar, do racismo, de modo que a "delinquência aparece como uma forma de reduzir essa tensão" (DUBET, 2006, p. 23), desenvolvendo uma economia "construída sobre o roubo, os tráficos diversos, principalmente aqueles da droga" (p. 23).

Por fim, a violência da raiva, o autor a denomina de violência gratuita, baseada na frustração, recusa das normas e daqueles que a representam, com os sujeitos depredando prédios como a escola, ou sendo violentos e mal educados. Assim, desenvolvem uma agressividade capaz de permitir "viver um fracasso social como um ato voluntário, até mesmo heroico" (DUBET, 2006, p. 25). Por outro lado, o autor aponta que a violência encontra-se, assim, justificada pela injustiça da qual as pessoas são objeto, constituindo um círculo vicioso.

As violências descritas pelo autor adentram a escola e são vivenciadas pelos professores. Ao afirmar que a democratização da escola francesa, na perspectiva da igualdade de acesso aos estudos, é uma realidade, Dubet (2008) demonstra que aquele processo é contraditório, uma vez que os alunos com mais privilégios econômicos e sociais têm acesso aos cursos com maior prestígio social e que são mais seletivos e rentáveis. Os alunos oriundos das classes menos favorecidas, com formação escolar mais frágil, ocupam as vagas dos cursos técnicos ou profissionalizantes.

Portanto, ao mesmo tempo em que o sistema escolar passou a atender mais alunos e prolongou os anos de estudo, também tornou-se mais propício às elites sociais formando a elite escolar, já que os menos favorecidos têm acesso às escolas com menor prestígio. Desse modo, a "competição de igualdade de oportunidades está longe de ser imparcial, pois as desigualdades sociais ajuntam-se às desigualdades da oferta escolar" (DUBET, 2008, p.385). Assim, a democratização da escola não é igualitária já que "faz uma oferta igualitária a grupos e a indivíduos fundamentalmente desiguais" (p.385).

À referida situação agrega-se a perda da eficácia dos diplomas, no que se refere à mobilidade social. Segundo o autor, a democratização teve como efeito uma reflexão sobre a utilidade dos diplomas enquanto capital individual e coletivo. Se o diploma é um beneficio individual, é também um beneficio para a sociedade, porém na medida em que a obtenção do diploma se relaciona com o acesso ao mercado de trabalho, e quando sua obtenção é em larga escala, surgem situações relativas à penalização no mercado de trabalho daqueles que não têm diploma ou que o obtiveram em cursos e instituições de menor prestigio; instaura-se a busca por um diploma pela sua representatividade e utilidade; há uma desvalorização do diploma que promove uma desvalorização da continuidade dos estudos.

Se, por um lado, a escola é ameaçada pela exclusão social, existem reações à violência na escola como as que se dirigem aos professores e ao patrimônio da escola. Segundo Dubet (2003), pode-se afirmar que "a violência contra a escola e os professores é ao mesmo tempo um protesto não declarado e uma maneira de construir sua honra e sua dignidade contra a escola" (p.14), que não são conscientes nem organizados, mas refletem tanto a exclusão escolar quanto a social.

No tópico seguinte será apresentado um panorama das apropriações científicas em torno da violência na escola, em diferentes países.

2.1. INTERPRETAÇÕES, ESTUDOS E RECOMENDAÇÕES SOBRE VIOLÊNCIA NA ESCOLA EM PAÍSES EUROPEUS

Na *França*, os estudos realizados entre os anos de 1967 e 1987 apresentam características particulares, apontadas por Debarbieux (2001). Na década de 1960, os estudos sobre a violência dos alunos na escola ou sobre a violência da escola apoiavam-se na teoria durkheimiana de coesão social, considerando a violência resistência dos discentes ou integrante do fenômeno da escolarização.

A teoria da violência simbólica, desenvolvida por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, na década de 1970, que preconiza ser a reprodução da ordem social organizada na estruturação da escola e de seu sistema de

transmissão de privilégios, pauta os estudos realizados no período, apontando a violência escolar como uma reprodução da organização social e de suas rupturas.

Naquele mesmo período, a teoria althusseriana, que considera a escola um aparelho ideológico do Estado, fundamentava interpretações, que reputavam a violência praticada pelos alunos como luta social, como resistência às normas oriundas da burguesia e de caráter político, ainda que desorganizada e sem reflexão teórica, considerando-a, ainda, um traço cultural intrínseco e de socialização das classes populares.

Segundo Debarbieux (2001), os primeiros trabalhos sobre violência na escola, na França, foram concebidos como violência da escola e a violência dos alunos como reação àquela, manifestada em "comportamentos de resistência tais como a bagunça, o tédio ostensivo, a grosseria ou a violência" (p.6). Especificamente, a partir de 1975, estudos e relatórios oficiais identificaram o papel da escola na prevenção da delinquência juvenil, tentando, com base em sua quantificação, mapear o fenômeno, embora tenha sido reconhecido mais tarde que era um fenômeno camuflado, de difícil quantificação.

Nos anos de 1980, enquanto havia um arrefecimento nos estudos do tema no campo da sociologia – com atenção voltada para a questão urbana –, estudos clínicos e pedagógicos continuaram a tratar do tema (DEBARBIEUX, 2001; MONTOYA, 2002). Naquele período, Debarbieux (2001) afiança que conceitos psicanalíticos auxiliaram a interpretação dos discursos de submissão das vítimas e de angústia e culpabilidade dos professores; do corpo do aluno e do docente em sala; das dificuldades apontadas pelos docentes por sempre estarem no centro dos olhares; dos aspectos interativos da violência dos professores e dos alunos. Outros estudos demonstraram a etnização dos fenômenos escolares e a consequente violência simbólica sofrida principalmente por crianças imigrantes e, em seguida, por filhos de operários franceses.

Para Debarbieux (2001), quem abordava diretamente a questão da violência na escola, no período citado acima, eram os pedagogos e seus saberes profissionais, que identificavam e refletiam sobre seus cotidianos, apontando soluções pedagógicas para o enfrentamento do sofrimento causado pelas si-

tuações de violência, comum à clara filiação à pedagogia de Freinet. Destaca, ainda, como característica dos anos 1980, o acúmulo de trabalhos etnográficos centrados numa dimensão relacional da violência, que formaram um considerável conjunto de dados sobre o comportamento insolente dos alunos.

Manifestações de alunos reivindicando segurança e vigilância nas escolas, bem como crimes e delitos cometidos em unidades escolares, ganharam espaço na mídia francesa, no início dos anos 1990, auxiliando a construção da noção de que a "decadência global dos costumes educacionais é relacionada ao declínio das normas familiares, às insuficiências políticas, à fraqueza do Estado e a uma suposta frouxidão dos professores" (DEBARBIEUX, 2001, p.173).

No campo sociológico, nos anos de 1990, conforme Debarbieux (2001), a violência escolar continuou relacionada às questões urbanas e à desigualdade social, embora se tenha conseguido estabelecer o papel que as características particulares das escolas assumiam na produção ou na prevenção da violência na escola e sua contribuição na socialização dos alunos.

Segundo Blaya et al. (2006), foi no decorrer dos anos de 1990 que se reconheceu que o fenômeno da violência estava presente nas escolas da França. Foi naquele período que se desenvolveu a compreensão de que as escolas teriam um papel decisivo no enfrentamento dos casos de violência, que ocorriam em seu interior. À época, o governo francês criou planos nacionais de luta contra a violência escolar, lançando programas de intervenção baseados na assessoria às escolas e na ajuda entre alunos. Uma intensa mobilização institucional foi realizada, privilegiando o atendimento de instituições escolares identificadas por critérios sociais, estabelecendo "zonas de educação prioritárias" e "rompendo o mito igualitário francês por meio dos efeitos da discriminação positiva" (DEBARBIEUX, 2001, p.174). Naquele momento, a violência escolar foi abordada oficialmente como uma ameaça exterior ao ambiente escolar decorrente da delinquência juvenil e como um problema de segurança pública.

Entretanto, de acordo com Debarbieux (2001), outras ações do Estado – representadas por levantamentos realizados por diferentes ministérios – indicaram como principais autores das infrações os próprios alunos das escolas. Os dados recenseados em 1999, considerando o número de alu-

nos matriculados e o número de infrações, mostraram uma ocorrência de 0,014% de violência nas escolas, enquanto a comparação entre a população francesa e a proporção de crimes e delitos indicou 6,5%. Embora ressalte que 80% dos casos de violência na escola tenham sido encaminhados pela própria escola e não constassem dos relatórios, o autor alega que mesmo que fossem incluídos os índices das escolas continuariam sendo muito menores do que os da sociedade, em geral.

Refletindo sobre tais dados, Debarbieux (2002) garante haver um "certo exagero na representação da violência nas escolas e o trabalho científico contribui para medir a extensão desse exagero" (p.23). Essa imagem seria alimentada por incidentes pontuais, que ganharam espaço na mídia. O autor afirma, ainda, que a "cifra oculta" – denominação para os números de casos que não aparecem nas estatísticas, em virtude das vítimas não terem registrado a ocorrência – não poderia ser desconsiderada, e às vítimas deveriam ser assegurados o cuidado, após o trauma, e um lugar privilegiado em pesquisas que não as silenciasse ou as omitisse.

Para Montoya (2002), a cifra oculta é composta também pela pequena delinquência, pelas perturbações da ordem e pela violência tênue, que constituem os casos mais comuns ocorridos nos estabelecimentos escolares franceses e que de fato causavam prejuízo ao cotidiano escolar. O autor alega que uma maneira de reduzir a imprecisão dos dados sobre violência nas escolas seria a realização de estudos sobre vitimização.

Debarbieux (2002) relata que estudos naquela direção – que escutam as vítimas de violência escolar – inicialmente utilizaram conceitos como microviolência ou incivilidade, caíram em desuso, dando lugar à realização de estudos que utilizam o conceito de intimidação por colegas no ambiente escolar. Tais estudos forneceram uma compreensão detalhada dos mecanismos aos quais as vítimas estavam submetidas e o risco de suicídio deles decorrente. Entretanto, Debarbieux reconhece que limitar a violência na escola à intimidação exclui a violência dos adultos com os alunos e a violência anti-institucional (depredações e agressões verbais a representantes da escola).

Nos anos 2000, a ênfase das pesquisas francesas recaiu sobre as microviolências e o clima escolar, de acordo com Blaya et al. (2006), e sobre o papel da formação inicial e continuada de professores.

Na *Inglaterra*, de acordo com Hayden e Blaya (2002), os estudos acerca da violência na escola são poucos, pois em inglês o termo violência sugere ataque ou lesão física. A definição operacional da violência nas pesquisas sobre o espaço escolar tende a utilizar as palavras agressão e comportamento agressivo. Tais comportamentos são nomeados como: 1) insubordinação, quando relacionados à interrupção das aulas ou da aprendizagem; 2) desinteresse, para indicar falta de empenho ou de atenção na escola; 3) comportamento antissocial, referindo-se a atos que desobedecem à lei, mas que não sejam, essencialmente, ilegais ou que não tenham gerado processos judiciais; 4) comportamento delinquente, utilizado para casos que infringem a lei ou são passíveis de intervenções da justiça penal; 5) comportamento de intimidação, quando alunos atemorizam pares; 6) comportamentos perturbados, quando os estudos partem de análises no campo da saúde mental.

Dentre os conceitos citados, segundo as autoras, o mais utilizado e bem definido é o de comportamento de intimidação, que conta com larga tradição de pesquisa na Inglaterra e enfoca três áreas principais: comportamento de alunos tratando de disciplina, intimidação, desinteresse e expulsão; interação entre alunos e professores, padrões éticos da escola voltados para queixas de professores, melhorias escolares e administração comportamental; comportamentos estranhos à área escolar relacionados a investigação sobre segurança na escola.

As pesquisas sobre intimidação na escola – ou bullying – iniciaram-se na Inglaterra no fim dos anos 1980 e até o final da década de 1990 concentravam-se na intimidação de alunos contra alunos, deixando de lado "brigas, atitudes agressivas e violentas dirigidas contra professores, comportamentos agressivos e violentos por parte dos professores em relação aos alunos, vandalismo, extorsão, assédio sexual e ataque racial, etc" (HAYDEN; BLAYA, 2002, p.84).

Para Hayden e Blaya (2002), ainda que não seja comum naquele país o registro oficial ou a divulgação das estatísticas sobre incidentes violentos nas escolas, o Levantamento Elton[5], realizado em meados dos

5 Publicado em 1989 sob o título Relatório governamental Elton sobre disciplina" (Cf. COWIE; SMITH, 2002), o Levantamento Elton foi realizado pelo *Department for Education and Skills – Welsh Office* "como reação às preocupações expressas pelos docentes de que comportamentos insubordinados, e até mesmo violentos, vinham se tornando mais visíveis nas escolas" (HAYDEN; BLAYA, 2002, p.69).

anos 1980, influenciou os estudos sobre intimidação, pois mostrou que os docentes não consideravam as agressões por eles sofridas um grande problema, mas identificavam perturbações constantes em suas aulas e especialmente os efeitos cumulativos do "mau comportamento", como sendo responsáveis pelo estresse entre os professores. Empurrões e insultos verbais entre alunos faziam parte da rotina de suas aulas. Porém, pesquisas feitas no período mostraram que os professores ignoravam a situação, embora ela fosse generalizada.

Xingamentos, agressões físicas, disseminação de notícias ou histórias sem fundamento (boato), gestos ofensivos, discriminação, extorsão constituíam abuso de poder sistemático e eram as formas mais comuns de intimidação. As pesquisas sobre intimidação nas escolas realizadas até 2002 concentraram-se na intimidação entre alunos, embora tenham reconhecido que a intimidação pode ocorrer também entre adultos e entre adultos e crianças. O tema ganhou atenção do governo, que estabeleceu para as ações de inspeção da Official Body for Inspecting Schools–Ofstead, a Lei de Padrões e Estrutura Escolares (Scholl Standards and Framework Act), em 1998, determinando que "os diretores são obrigados a adotar medidas para evitar todas as formas de intimidação entre alunos" (HAYDEN; BLAYA, 2002, p.72).

Além disso, as autoras, ao analisar quatro estudos sobre a ocorrência de intimidação na escola, demonstraram que "a intimidação é uma característica significativa da vida escolar, afetando não apenas o individuo, mas também toda a atmosfera da escola e a frequência às aulas" (HAYDEN; BLAYA, 2002, p.73), situação que ocorria, principalmente, no pátio, na cantina, nos corredores, ainda que tenham sido identificados casos em sala de aula, no ensino secundário. Hayden e Blaya destacam, ainda, que os efeitos da intimidação iam desde o desinteresse pela escola, o baixo desempenho e o absenteísmo até, em alguns casos identificados pelas pesquisas, o suicídio.

Entre as ações empreendidas pelas escolas, as autoras destacam uma medida que tem merecido a atenção dos pesquisadores desde a década de 1990: a expulsão. A aplicação da expulsão ocorre em casos nos quais foram identificados comportamentos fisicamente agressivos (em mais de 50% dos

casos) ou de perturbação da aprendizagem da turma, que "geralmente se dão após um período relativamente longo de relações difíceis e de incidentes na escola" (HAYDEN; BLAYA, 2002, p.77). Na Inglaterra, há uma distinção entre expulsão não oficial e oficial. A expulsão não oficial abrange medidas que incluem: 1) mandar para casa o aluno envolvido num episódio específico, para que se acalme; e 2) sugerir e convencer o discente a mudar de escola, argumentando que outro estabelecimento de ensino seria mais adequado para ele. A expulsão oficial é definitiva ou por período determinado, compreendido entre 45 dias e um ano letivo.

Considerando diferentes pesquisas realizadas no *Reino Unido*, Cowie e Smith (2002) traçam um panorama sobre a violência na escola, identificando que nas escolas escocesas o grau de intimidação entre alunos é menor do que nas escolas inglesas.

Segundo os autores, uma pesquisa realizada em escolas secundárias, no norte da Inglaterra, sobre a natureza da intimidação, apontou maus-tratos, extorsão por dinheiro, chutes, socos e danos a objetos dos alunos como os atos mais frequentes de intimidação. Outra pesquisa, de âmbito nacional, detectou que entre as vítimas de intimidação 30% não reportaram a ninguém a situação, e que meninos tendiam mais do que as meninas, da mesma forma que os mais velhos tendiam mais do que os mais jovens, a omitir situações que viveram, suportando abusos e silenciando seu sofrimento.

Os autores chamam a atenção para a questão da diferença, da alteridade, como um dos componentes da intimidação nas escolas, ao afirmarem que "os alunos, que são de alguma forma diferentes, podem ser escolhidos como vítimas" (COWIE; SMITH, 2002, p.253). Uma investigação realizada em 33 escolas londrinas[6] apontou ser a violência racial – manifesta em provocações e xingamentos racistas contra alunos de origem étnica não branca – muito maior do que a violência contra alunos da mesma idade, sexo e brancos. Outro estudo revelou que o assédio sexual nas escolas secun-

6 Para mais detalhes consultar: MOONEY, A., CREESERA, Rosemary; BLATCHFORD, P. *Children's view on teasing and fighting in junior schools. Educational Research*, n. 33, p.103-112, 1991. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013188910330203?journalCode=rere20#preview>

dárias aparecia mais frequentemente na faixa entre 13 e 14 anos, sobretudo de meninos em relação às meninas, ainda que existissem casos esporádicos de meninas sobre meninos. Os autores asseguram que agressões verbais e xingamentos sexuais, em alguns casos, motivaram as vítimas a abandonar seus estudos e a interromper sua trajetória escolar.

Entre os alunos que se destacavam por serem diferentes da maioria dos estudantes, de algum modo, os que apresentavam necessidades especiais eram vítimas frequentes de intimidação, segundo os autores, por possuírem características particulares relativas ao processo de aprendizagem e às condições físicas e por não apresentarem habilidades sociais que os protegessem dos agressores. Alguns desses alunos, por manifestarem comportamento agressivo, transformam-se em vítimas agressivas. Outro grupo que possuía características que o tornava diferente dos demais era o de meninos e meninas homossexuais. No caso de estudantes tanto gays quanto lésbicas, os autores apresentam dados de uma pesquisa realizada com 140 jovens, indicando que 80% dos participantes já tinham sido alvo de zombarias por sua orientação sexual e mais de 50% alvo de agressões físicas e ridicularização efetuadas tanto por alunos quanto por professores.

Como estratégia de intervenção naquele cenário, a Comissão Elton, de acordo com Cowie e Smith (2002) "recomendou às escolas o desenvolvimento de normas e disciplinas amplas de comportamento" (p.255). Após escutar pais, alunos, docentes e funcionários, as escolas deveriam identificar que comportamentos seriam considerados aceitáveis e quais seriam os inaceitáveis e estabelecer as respectivas sanções.

Os autores relatam que, em 1992, foi criado pelo Conselho Escocês de Pesquisas Educacionais um pacote de medidas com a função de auxiliar a política de combate à intimidação nas escolas, sendo inicialmente distribuído para as escolas da *Escócia* e em seguida para as escolas da Inglaterra, do País de Gales e da Irlanda do Norte.

Especificamente na *Escócia*, no final de 1992, foi desenvolvida uma "Iniciativa de combate à intimidação nas escolas escocesas" *(Scottish School Anti-Bullying Initiative* – SSABI), que recomendava aconselhamento, informação e treinamento como estratégias para a atuação dos professores e das escolas e pressupunha a realização de trabalho conjunto com autorida-

des educacionais e de estudos sobre as escolas com a intenção de elaborar materiais pedagógicos. Em 1994, foi desenvolvido o projeto "Não sofra em silêncio: um pacote anti-intimidação para as escolas", reeditado em 2000. Em 1999, foi implantada a Lei dos Padrões e Estruturas Escolares, que solicitava às escolas que assegurassem o cumprimento da Lei dos Direitos Humanos, que entrou em vigor em 2000.

Entre as diferentes estratégias de intervenção, os autores ressaltam como tendo sido uma atuação com efeito positivo as intervenções baseadas no potencial dos alunos e nos sistemas de apoio entre colegas, que partiam da ideia de que alunos poderiam ser úteis no trato de situações de intimidação nas escolas. Os projetos incorporaram técnicas de aconselhamento, mediação e atendimento de pedidos de ajuda das vítimas, com o objetivo de encontrar soluções para os problemas, com o apoio e a supervisão de adultos. Esse tipo de intervenção apresentou como resultado melhoria do "clima" da escola e diminuição de casos de silenciamento em torno das agressões sofridas, ainda que em alguns casos os participantes tenham sido alvo de hostilidade por parte dos outros colegas.

Segundo Cowie e Smith (2002), a parceria entre a Childline[7] e as escolas, em 1998, – que existe até hoje – criou o projeto CHIPS em 17% das escolas secundárias do Reino Unido, que ofereceu aos jovens apoio pastoral, desenvolvimento de percepção emocional, fortalecimento das políticas de combate à intimidação e ao racismo e daquelas que favoreciam a igualdade de oportunidades. Das escolas envolvidas no projeto, mais de 50% optaram por sistemas de apoio entre colegas, e em outras os jovens tinham papel destacado nos conselhos escolares.

Clémence (2002) afirma que na *Suíça*, até o início dos anos 2000, não havia dados disponíveis sobre os diferentes cantões do país, pelo fato de não existirem pesquisas nacionais sobre o assunto, ainda que a violência

7 *Childlineé* um serviço de aconselhamento para crianças e jovens no Reino Unido, coordenado pela *National Society for the Prevention of Cruelty to Children* (NSPCC), entidade fundada no século XIX, no Reino Unido, com o objetivo de combater a crueldade contra crianças. Crianças e jovens são atendidos por voluntários 24 horas por dia por meio de um serviço de telefone (que atende atualmente a milhares de chamadas) ou pelo site<http://www.childline.org.uk.> No site há informações, conselhos, ferramentas criativas, vídeos e jogos para ajudar as crianças a expressar seus sentimentos e a desenvolver a confiança para falar.

escolar tenha chamado a atenção de pesquisadores e algumas poucas pesquisas tenham se iniciado. O autor apresenta um estudo, realizado na Suíça francófona, com 129 escolas, embasado na definição de violência sob a ótica de professores e alunos e no nível de gravidade que eles atribuíam aos atos identificados como violentos. Na investigação, professores incluíram como violentos tipos específicos de atos, como agressões verbais e agressões entre pares. No entanto, os alunos não os classificaram como tais, embora ambos reconhecessem ameaças, agressões físicas, extorsão de dinheiro entre pessoas com desigualdade de condições como violência.

Para os alunos, violência era "uma agressão intencional, principalmente física, a pessoas com desigualdade de condições" (CLÉMENCE, 2002, p. 226), e que não incluía oposição ou descortesia com professores e grafitagem, tomados pelos alunos como brincadeira. Entretanto, a pesquisa mostrou que "os alunos consideram que ser descortês com um professor é mais grave que chutar um aluno" (p.227).

O autor detectou que os professores consideravam grave o fato de os alunos se agredirem fisicamente, enquanto os alunos só localizaram como grave o ato de alunos mais velhos agredirem alunos mais novos. Além disso, à medida que a idade dos alunos aumentava, diminuía a avaliação de que descortesia era uma violência. Os agressores não consideravam que seus atos eram graves, embora os não agressores e/ou as vítimas os considerassem.

De acordo com Clémence (2002), os atos mais comuns nas escolas, em escala decrescente, eram: roubos, danos à propriedade e ataques físicos e,em igual frequência, a extorsão. O autor afirma, ainda, que o tamanho da escola e da população escolar influenciava diretamente no número de ocorrências na escola, o que explicaria a diferença de incidência de violência nas escolas de Genebra e no resto da Suíça francófona.

Na pesquisa, identificou-se que a maioria dos diretores das escolas relatou principalmente atos que diziam respeito à incivilidade e aos efeitos dos atos que quebram as regras de bom comportamento e perturbam o cotidiano das escolas, mostrando que apenas um terço das escolas pesquisadas apresentou problemas graves. Em 35% das escolas o nível de violência real era baixo, ocorrendo roubo de dinheiro, de objetos pessoais e, com menor expressão, cabular aulas, vandalismo e uso de bebidas alcoólicas. Em 30%

das escolas pairava um clima de insegurança, acrescentando-se aos atos listados anteriormente agressões verbais entre alunos e professores, brigas entre discentes e ocorrência de depressão ente os docentes. Em 35% das escolas somavam-se, ainda, extorsão, roubo de objetos da escola, presença de armas e ocorrência de suicídio de alunos.

Clémence (2002) relaciona o aumento das agressões verbais e físicas de alunos contra professores com o reconhecimento social dos professores, que nas escolas urbanas era menor que nas escolas de áreas menos urbanizadas ou nas chamadas escolas rurais, embora os próprios professores não tivessem reconhecido a deterioração de sua autoridade.

No que se referia à percepção dos professores sobre a violência na escola, o autor identificou que professoras eram mais vítimas do que agentes de atos de incivilidade contra alunos, contrariamente aos alunos, que eram mais agentes do que sujeitos desses atos. Considerando a relação entre posição (professores e alunos) e sexo, o autor identificou que a contenda era maior quando estavam envolvidos sujeitos do sexo masculino, destacando que entre alunos havia mais atos de rebeldia, identificados principalmente como os relacionados ao não atendimento às solicitações de professores.

Quanto à percepção dos alunos sobre os atos de agressão física identificados pelos professores e reputados como violência pelos alunos, Clémence (2002) assevera que as brigas eram duas vezes mais frequentes entre meninos do que entre meninas e mais frequentes em escolas de menor porte. Extorsão, ameaças com uso de armas, situações de constrangimento e assédio sexual apareceram em números semelhantes, e ainda que demonstrassem um baixo número estatístico – em torno de 7% – acometiam centenas de alunos.

Nas escolas francófonas, segundo Clémence (2002), foi estabelecida uma colaboração entre as escolas, o Departamento Médico-Pedagógico e a polícia como medida de intervenção nas situações de violência na escola. Como estratégias de atuação, a maioria das escolas utilizava animação dramática, arbitragem – a função de árbitro em Genebra é de responsabilidade de um psicólogo escolar ou de um assistente social –, organização de semanas de acampamento e, dependendo do cantão, eram recorrentes

a educação religiosa e a formação de professores. No que dizia respeito à participação de alunos, eram comuns a publicação de jornais estudantis, conselhos de alunos e representação de alunos em reuniões que avaliavam as aulas.

Também na *Alemanha* a mídia cedeu espaço para casos de violência nas escolas, o que, de acordo com Funk (2002), forçou a realização de estudos empíricos sobre o tema. As pesquisas demonstraram que a violência nas escolas não era um problema grave, o que levou o autor a recomendar que não se dramatizasse nem se supervalorizasse a situação em virtude da espetacularização em torno de casos pontuais com uso de formas brutais de violência física.

Até os anos 2000, de acordo com o autor, não existiam dados quantitativos sobre a violência nas escolas na Alemanha, embora tenham sido realizados estudos sobre sistemas educacionais em locais específicos. Ao contrário das pesquisas feitas em outros países europeus, que utilizam as expressões intimidação, *bullying* ou comportamento antissocial, na Alemanha o conceito de violência é aceito e definido como um feixe de atos e atividades que promovem sofrimento físico ou mental aos sujeitos do ambiente escolar ou danos causados a objetos e dependências da escola. Tal definição de violência inclui agressão física e verbal/psicológica e "formas de violência ameaçadoras ou sexistas cometidas por ou contra alunos, professores ou outros indivíduos, bem como a violência dirigida a bens materiais (vandalismo)" (FUNK, 2002, p.133).

Em 1994, segundo o autor, foi realizado na cidade de Nüremberg um levantamento acerca da violência nas escolas em que, com base nos sujeitos da pesquisa – alunos –, foi possível identificar que o ato de violência ou transgressão na escola mais frequente era a utilização de linguagem verbal agressiva, seguida de brigas com outros alunos, difamação, ofensa verbal frontal ou não a professores, danos (destruir ou sujar) ao prédio escolar. A investigação apontou como raras as situações que envolviam assédio sexual contra alunos, ameaça com armas e, ainda menos frequentes, assédio sexual ou ameaças a professores.

O tratamento estatístico dos dados mostrou que meninas eram as vítimas preferenciais do assédio sexual e os meninos as maiores vítimas de

todos os outros tipos de violência e também os que mais cometiam algum tipo de violência. Estudos posteriores identificaram como tipos de transgressões e atos violentos na escola: mentiras e xingamentos, brigas, vandalismo, ameaças com armas e assédio sexual. Outro elemento apontado no levantamento referia-se às razões que motivavam as situações de violência na escola.

Praticamente a mesma situação aparece nas pesquisas feitas na Bavária, onde a maior parte dos incidentes estava relacionada a agressões verbais, seguidas em menos da metade dos casos de atos de violência física e de vandalismo. Em uma das pesquisas identificou-se uma superposição entre ser a vítima caluniada, xingada, que apanhava de outros alunos, e ser o infrator que caluniava, insultava e batia em outros alunos.

Uma das mais raras violências apontadas por várias pesquisas na Alemanha, de acordo com Funk (2002), dizia respeito à violência contra professores e, nos casos em que ocorria, a professora era apontada como alvo preferencial nas situações. Esse tipo de violência crescia à medida que os alunos avançavam nos níveis de ensino, ou seja, era mais frequente encontrar esses casos nas escolas profissionalizantes ou secundárias, embora também tenham sido identificados nas escolas para crianças com dificuldades de aprendizado.

Segundo o autor, não havia consenso entre os pesquisadores quanto ao crescimento ou não da violência escolar, embora aqueles concordassem que "transgressões de menor importância tenham aumentado, e que a violência verbal, em particular, seja hoje parte da vida escolar cotidiana" (FUNK, 2002, p. 136). Não havia comprovação de que expressões mais graves de violência também estivessem aumentando.

Entretanto, Funk (2002) identificou fatores que contribuíam para o uso da violência na escola pelos jovens: os traços individuais de personalidade; o ambiente familiar (falta de afetividade nas relações familiares; separação dos pais; ser filho único; pobreza ou dificuldades econômicas; atitude permissiva, agressiva ou rígida dos pais; pais que se ausentam o dia inteiro por trabalharem fora); o grupo de pares (filiação a grupos de indivíduos infratores); a escola (ambiente de trabalho ruim para os docentes; relação professor-aluno; falta de consideração com as normas e os valores escolares); a exposição

à mídia (programas e filmes com conteúdo violento). Além desses fatores, o autor assegura que o aumento da individualização e da pluralização dos estilos de vida, na contemporaneidade, em que a importância dos grupos de colegas e da mídia é maior do que a da família, da igreja, do clube ou da vizinhança, conduz, em sua interpretação e em casos isolados, a processos desintegradores que culminam em atos violentos.

Na *Grécia*, de acordo com Artinopoulou (2002), o tema da violência na escola está em construção tanto no âmbito acadêmico quanto na formulação de políticas públicas, pois naquele país a violência na escola não é considerada um objeto independente. Os termos mais utilizados na Grécia para definir situações que envolvam a violência no âmbito escolar são: violência escolar, ou delinquência juvenil, e apenas casos esporádicos de conflitos raciais, gangues, uso de drogas pelos alunos ou minorias nas escolas são tratados pela mídia.

O autor ressalta que a situação na Grécia não é tão aguda ou generalizada quanto em outros países, embora reconheça que exista uma alta cifra oculta de violência nas escolas, pois a maioria dos casos não é registrada pelos diretores, que temem que o registro/estatística prejudique a reputação da escola. Em uma das pesquisas realizadas, até os anos 2000, a migração foi considerada um fator que contribuía para o aumento da violência escolar, pois seus resultados identificaram o aumento da violência escolar entre grupos de jovens estudantes, que cometiam delitos, fossem gregos ou imigrantes, e pessoas de fora da escola, situação que assumia um grau de gravidade maior nas áreas urbanas.

Participar de incidentes violentos nas escolas gregas, segundo Artinopoulou (2002), é um ato que envolve particularmente meninos e relaciona-se a danos contra a propriedade, a ofensas verbais, a ameaças e a agressões físicas. O autor ressalta que quanto mais altas as notas dos estudantes, menor seu envolvimento em situações violentas, seja como agressores seja como vítimas.

Referindo-se a um levantamento realizado em Atenas, Artinopoulou (2002) mostra que 60% dos alunos estiveram envolvidos em conflitos violentos, dos quais 11% faziam uso de violência verbal, 6% relataram envolver-se também com agressões físicas e 3% indicaram a agressão

física como a situação mais frequente. Em outra pesquisa, que utilizou como procedimento de coleta de dados autodepoimentos, 54% dos jovens de 14 a 21 anos mencionaram o vandalismo como o tipo de violência mais frequente.

Porém, o autor chama a atenção para o fato de que "outras formas de violência – como a violência dos alunos em relação aos professores – não foram incluídas nas pesquisas até hoje realizadas" (ARTINOPOULOU, 2002, p. 162), e que isso se devia à imagem estereotipada da violência na escola, que enfoca somente o comportamento dos alunos e suas diferenças, deixando de lado o papel da escola no desenvolvimento da aprendizagem e na reprodução de códigos de comportamento que envolvem a violência.

Sobre a política nacional, Artinopoulou (2002) faz referência à Rede de Assistência Social à Juventude que, desde os anos 2000, e em colaboração com municípios e universidades e com o apoio do Secretário-Geral da Juventude, oferece atividades que auxiliam os jovens a enfrentar os problemas na escola, na família e nas suas relações interpessoais, com caráter de prevenção e intervenção.

As políticas de intervenção da violência escolar foram inseridas na Grécia, em nível nacional, no âmbito da política educacional, apenas em 1999, embora Artinopoulou (2002) não tenha identificado prioridade para o assunto. A interpretação corrente no país relaciona a violência com a exclusão social, logo as iniciativas partem da ideia de que é preciso intervir no fenômeno do abandono escolar, no racismo, na xenofobia e no uso de drogas e desenvolver em todas as escolas a educação multicultural.

A reforma educacional incluiu a introdução de programas para melhoria da aprendizagem de alunos com dificuldades; a inclusão de atividades recreativas para alunos no horário de trabalho dos pais; a criação de escolas para jovens adultos completarem seus estudos; a criação de um Centro Nacional de Consultoria e Orientação Vocacional, com setenta centros distritais e duzentas filiais em escolas rurais; o treinamento de professores; a implantação de medidas de apoio social, de acordo com as características e as necessidades educativas de imigrantes, ciganos, muçulmanos ou repatriados, que incluía a elaboração de materiais audiovisuais de qualidade; a

criação do Instituto de Educação para a educação multicultural dos alunos da Diáspora e a formação de oito centros de línguas europeias em parceria com as escolas.

Além dos programas suprarreferenciados, Artinopoulou (2002) relata que foram desenvolvidos também programas de educação para a saúde, de educação ambiental e de cultura nas escolas, tendo sido criadas 1.500 bibliotecas escolares, programas de mobilidade de alunos e professores e reforço a parcerias escolares.

As iniciativas visavam à melhoria da qualidade da educação, pois as escolas eram consideradas "a força motriz do desenvolvimento das comunidades locais" (ARTINOPOULOU, 2002, p. 170). Foram desenvolvidos vários programas que abarcavam ecologia, cultura, drogas, educação para a saúde e atividades recreativas. Apesar de se compreender que indiretamente tais ações contribuíam para a diminuição de conflitos violentos na escola, não se reconhecia "a violência escolar como um fenômeno social, mas apenas como estudos de caso ou como comportamentos individuais de jovens delinquentes" (p. 168).

A violência na escola foi considerada por muito tempo, na *Espanha*, um problema insignificante, "um distúrbio de comportamento presente em algumas crianças (mais nas vítimas que nos agressores), ou mesmo como algo que sequer existia, não justificando qualquer esforço de pesquisa" (ORTEGA, 2002, p. 198). A falta de reconhecimento da violência como um problema escolar e de um modelo teórico que possibilitasse sua análise, tanto quanto a relutância sobre a adequação de procedimentos metodológicos, eram dificuldades que adiavam o investimento nesse campo de estudos.

Entretanto, em 1991, de acordo com Ortega (2002), foi realizado um estudo descritivo, com caráter de pesquisa e intervenção, sobre intimidação nas escolas, detectando que insultos, xingamentos, ofensas verbais, ameaças, maus-tratos em geral, intimidação, isolamento social e abuso de poder ocorriam entre alunos nas escolas espanholas e seus resultados eram análogos aos alcançados por investigações em outros países. Os locais preferenciais de ocorrência desses atos eram as salas de aula e o pátio e o envolvimento de meninos nessas situações era maior que o das meninas. Para os

alunos, os professores não tinham conhecimento das ocorrências, ainda que as mesmas se lhes reportassem na metade dos casos. Estatisticamente, 14% dos alunos afirmaram que seus professores intervinham "quase sempre" e 37% afirmaram "às vezes". Quanto aos intimidadores, 44% declararam nunca terem sido repreendidos.

A descrição dos primeiros dados, segundo Ortega (2002), conduziu o grupo de pesquisadores a ajustar a definição inicial do problema e o perfil dos protagonistas dos conflitos para vítimas, agressores, vítimas agressivas e espectadores, de modo que nos anos subsequentes foi empreendida uma análise mais detalhada, que estabeleceu como elementos prioritários: a) a definição de maus-tratos como atos que incluíam abuso de poder, ameaças, agressões verbais e físicas, isolamento, vandalismo e roubo; b) o grau de envolvimento e o nível de ocorrência em cada unidade escolar; c) o grau de ocorrência dos comportamentos violentos; d) a identidade dos perpetradores e a das vítimas e a relação entre eles; e) a sala de aula, por ser o local preferencial dos maus-tratos e contar com a presença de professores; f) a sensibilidade moral dos alunos (todos os alunos e alunas da escola, incluindo os sujeitos envolvidos ou não nas agressões, e os espectadores) para as situações; g) o comportamento, as atitudes e as opiniões dos professores.

O redimensionamento da pesquisa permitiu a interpretação da autodefinição dos alunos em relação à posição que ocupavam nas situações de violência e a constituição de uma tipologia que os caracterizou em três tipos: a) vítimas puras (10% nunca se consideraram agressores); b) agressores puros (20% nunca se viram como vítimas), e c) ambivalentes (70% se consideraram ao mesmo tempo vítimas e agressores). Entretanto, Ortega (2002) lembra que analisar a violência nas escolas é uma tarefa que exige muito empenho, pois havia vários pontos a serem analisados, como o caso de alunos que não se reconheceram como vítimas, mas relataram sofrer intimidação, alunos para os quais era difícil identificar o limite entre brincadeiras e maus-tratos, situações que influenciaram as respostas sobre ser vítima ou agressor.

Um simpósio[8] realizado em 1992 considerou que a violência escolar não poderia ser encarada como um problema pessoal dos alunos e alunas, mas de âmbito social e escolar, destacando também as responsabilidades da família, da escola e da sociedade, em geral. Nos anos de 1995 e 1996, a mídia espanhola noticiou de modo sensacionalista fatos isolados e peculiares de violência nas escolas, obtendo como efeito positivo, segundo Ortega (2002), a atenção da sociedade e das autoridades educacionais sobre a necessidade de intervenção nas unidades escolares.

A autora destaca o Projeto SAVE – projeto de Sevilha para lidar com a violência escolar –, proposto em 1995, com base em um seminário de conscientização sobre o tema e aceito por 26 escolas[9]. O projeto desenvolveu duas linhas: a prevenção e a intervenção. No que se refere à primeira, considerou como pressuposto o envolvimento da equipe da escola assumindo parte da responsabilidade por sua execução, de modo que os professores foram encarregados da coordenação de medidas contra a violência escolar em suas instituições de ensino. Isso foi possível com a realização de um conjunto de seminários para os professores, de caráter permanente, que se familiarizaram com os resultados da pesquisa e com os procedimentos de coleta e análise de dados. O treinamento da equipe de docentes constituiu a etapa principal da linha de prevenção, pois instrumentalizava, teoricamente, os professores para compreenderem o fenômeno da violência na escola e perceberem que a docência está vinculada tanto ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem quanto à pesquisa.

Do conjunto de escolas participantes, 10 iniciaram as atividades em caráter de intervenção e prevenção da violência nas escolas com um projeto, resultante dos seminários, intitulado *Convivência na escola: o que ela é e como tratá-la*, publicado pelo Conselho Regional de Educação. A proposta foi adaptada às particularidades de cada escola e de sua comunidade escolar, considerando que os professores, de posse de instrumentos teóricos e con-

8 O simpósio intitulado *Bullying and victimization in several countries* ocorreu durante a 5ª Conferência Europeia sobre Psicologia do Desenvolvimento, em setembro de 1992, em Sevilha, segundo Ortega (2002).

9 Inicialmente, o projeto obteve a adesão de 23 escolas. Dois anos depois, mais três escolas solicitaram inclusão (ORTEGA, 2002, p.205).

ceituais, poderiam propor inovações educacionais específicas.

A pesquisa atingiu 4.914 alunos, na faixa etária de oito a dezoito anos, de escolas primárias (maioria) e escolas secundárias, que responderam a questões sobre relações interpessoais; o mundo social (escola e família); autopercepção como agressores ou vítimas; tipos de maus-tratos; exclusão ou abusos existentes nas escolas; opiniões e atitudes relacionadas às situações de violência nos espaços escolares; confiança, diálogo e auxílio de professores, familiares e amigos.

Na linha de intervenção, o Projeto SAVE baseou-se no princípio de que o aperfeiçoamento das condições de convivência poderia ser alcançado por meio de um modelo de educação que trabalhasse as emoções, os sentimentos e os valores, de modo que pudesse se constituir como uma das medidas mais eficazes de resolução das dificuldades da escola naquele campo. Dentre as diferentes atividades propostas, Ortega aponta os círculos de qualidade (grupos de alunos interessados e preparados para intervir em situações de conflito) como uma das modalidades que alcançou os resultados mais positivos. Outra estratégia de relativo sucesso foi a mediação de conflitos nas escolas, na qual um árbitro mediava a reflexão sobre uma determinada situação. Muito semelhantes aos círculos de qualidade e aos programas de mediação foram os programas de autoajuda entre pares, nos quais alunos auxiliavam outros envolvidos em situações de violência, de modo que "alunos possuidores de capacidades sociais fortes e ativas e que sejam dotados de segurança e liderança natural canalizem esse potencial em direção a uma atuação pró-social" (ORTEGA, 2002, p.213).

A partir de 1997, o Conselho Regional de Educação da Espanha e a Universidade de Sevilha, segundo o autor, desenvolveram o programa educacional para prevenção de maus-tratos "Andaluzia contra a violência escolar", com dois enfoques: a) política educacional no âmbito do governo; b) pesquisas no âmbito da academia (conscientização da sociedade e da comunidade escolar sobre o tema e a necessidade de sua redução; treinamento da equipe da escola, de técnicos e funcionários do Conselho; elaboração de material pedagógico; pesquisas sobre a violência entre alunos secundaristas e a identificação de seus níveis e características). Assim como a iniciativa do Conselho, outras solicitações governamentais deram origem a iniciativas

como a realizada em 1997, na Comunidade das Ilhas Canárias, e em 1998, na Comunidade de Madri e na Comunidade de Aragão.

Pesquisa realizada pela Organização Mundial de Saúde, em mais de 40 países, de acordo com Malta (2010), revelou que 14% dos adolescentes do sexo masculino pesquisados tinham participado de pelo menos três brigas no último ano, enquanto a proporção entre as meninas foi de 7%.

As instituições governamentais responsáveis pela educação em diferentes países europeus, de acordo com Smith (2005), têm exigido que as escolas desenvolvam ambientes de respeito ao outro. Mas, segundo o autor, mecanismos legais ou políticas, que previnam a violência nas escolas têm sido desenvolvidos especialmente na Bélgica, na Finlândia, na França, na Alemanha, na Irlanda, em Luxemburgo, na Suécia e no Reino Unido. Entretanto, ressalva que tais iniciativas, mesmo fornecendo um quadro que atribui responsabilidades e sanções, podem tornar-se pouco eficazes se não estiverem combinadas com outras iniciativas regionais. Como ações de sucesso, o autor cita o desenvolvimento do *Olweus Anti-bullying Programme*, na Noruega, na Áustria, na Finlândia e na Alemanha; do *Safe Schools Programme*, em Portugal; do *Farsta Programme*, na região de Andaluzia/ Sevilha, na Espanha e na Suécia.

O autor chama a atenção para o fato de que avaliações sistemáticas dos referidos programas não são realizadas com eficácia, pois poucos relatórios das ações continham dados básicos estatísticos e não apresentavam a relação custo-benefício das ações. O autor afirma, ainda, que em muitos países europeus "as taxas de violência escolar não estão aumentando e a violência grave nas escolas é rara. [...] No entanto, as escolas devem ser lugares seguros" (SMITH, 2005, p.144).

Como se pode ver, a operacionalização conceitual da violência escolar muda de país para país e em cada um deles a abordagem da situação, no cotidiano das escolas, é diferente, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1. O conceito de violência nas escolas e as medidas implementadas em alguns países da Europa

Países	**Operacionalização conceitual da violência nas escolas**	**Medidas**
França	Intimidação; vitimização; micro-violência; clima escolar	Plano Nacional de Luta contra a Violência Escolar (assessoria às escolas e ajuda entre alunos)
Inglaterra e Reino Unido	Agressão; comportamento agressivo; intimidação; *bullying*	Expulsão; normas e disciplina por escola; aconselhamento; sistema de apoio entre alunos; formação de professores
Suíça	Violência; atos de incivilidade	Colaboração entre escolas, polícia e Departamento Médico-Pedagógico; animação dramática e arbitragem
Alemanha	Violência	Programas de combate à exclusão social e de melhoria da qualidade da educação
Grécia	Violência escolar; delinquência juvenil	Rede de assistência social à juventude
Espanha	Intimidação	Aperfeiçoamento das condições de convivência, trabalhando com sentimentos e valores por meio do Projeto SAVE – prevenção (formação de professores); intervenção (círculos de qualidade, mediação de conflitos, programas de autoajuda entre pares)

Fonte: Síntese elaborada pela primeira autora.

2.2. APROXIMAÇÕES DE INVESTIGAÇÕES SOBRE VIOLÊNCIA NA ESCOLA NO JAPÃO

Considerado um dos países desenvolvidos com os menores índices de criminalidade entre jovens e adultos, a imagem projetada pelo Japão é a de um país seguro. De fato, em comparação com Alemanha, Inglaterra,

Estados Unidos, França e Coréia, de acordo com Morita (2002), os índices de criminalidade japoneses são, em geral, significativamente menores que os de outros países. Justamente por isso a criminalidade juvenil e a violência na escola ganham destaque na população, na mídia e nos estudiosos do país.

O autor argumenta que os baixos índices de criminalidade e de conflitos sociais no país se devem a alguns fatores: a) forte controle social informal, estreitos vínculos familiares e fortes elos sociais (funcionam como uma supervisão mútua que garante a estabilidade do grupo); b) autocontrole (em virtude das sanções aplicadas à família do delinquente); c) homogeneização do idioma, das tradições e dos costumes japoneses; d) semelhança das religiões; e) rígido controle do porte de armas; f) pequena disparidade social entre as classes (a maioria da população se vê como pertencente à classe média); g) altos índices de escolaridade e baixo índice de analfabetismo.

No Japão, segundo Morita (2002), a educação é valorizada e compreendida como a forma principal de ascensão social, o que contribui positivamente para a conduta e o caráter das pessoas. Mas o autor lembra que, ao longo de sua história, o país vivenciou ciclos de violência relacionados aos jovens, claramente identificáveis, nomeando-os como primeira onda (ocorrida em 1951, no período pós-guerra, momento em que o país vivenciou aumento de inflação, desemprego e dificuldades econômicas que ocasionaram cisões sociais, desestabilizando as relações entre os indivíduos), segunda onda (verificada em 1964, período de rápidas transformações sociais geradas pelo desenvolvimento econômico acelerado, quando os delitos e os atos violentos estavam relacionados à ideia de "busca pelo prazer"), e terceira onda (averiguada em 1983, quando o princípio da meritocracia foi implantado nas escolas, provocando estresse e frustração entre alunos e comportamentos problemáticos e violentos).

Na década de 1980, segundo o autor, as expectativas em torno da escola cresceram, relativamente, à função de socialização de crianças e adolescentes, e severas críticas lhe foram dirigidas pelo não cumprimento desse papel. Após a aplicação de medidas rigorosas pelo governo, as estatísticas demonstraram o declínio dos índices de violência, que caíram de dez mil registros, em 1984, para menos de dois mil registros, em 1995. Ao mesmo tempo foi

assinalado o aumento significativo da violência nas escolas, em 1999.

Ademais, Morita (2002) esclarece que no "Japão lidamos separadamente com a violência escolar e a intimidação por colegas" (p.108), sendo a violência associada à imagem de crueldade, maldade e inferiorização, e a intimidação ligada à fragilidade da vítima e aos danos psicológicos que causa. Assim, a intimidação, que não diz respeito à criminalidade juvenil, tem uma natureza diferente daquela da violência escolar, que entrava em declínio no Japão, à época, enquanto a intimidação se tornava uma questão social. Pesquisa realizada pelo Departamento de Polícia, com jovens que cometeram crimes brutais, mostrou que entre os infratores 60% afirmaram ter sido vítimas de alguma forma de violência e ter tido problemas de ajustamento social e de frequência às aulas.

A intimidação refere-se a ser verbalmente cruel e desagradável, zombar, isolar outros alunos, difamar e espalhar boatos, ainda que os jovens pesquisados reconhecessem haver alguns tipos de intimidação, que incluíam bater, chutar, ameaçar, extorquir, danificar ou tomar objetos pessoais. Segundo o autor, a postura dos adultos é preocupante, por considerarem que tais atos são coisa de criança, não devendo receber sua atenção ou intervenção. Como efeitos da intimidação, o autor cita o abandono escolar, agressões e assassinatos relacionados à vingança, traumas e doenças psíquicas e suicídio.

Pesquisa realizada no final da década de 1990, que incluiu a Noruega, a Inglaterra, a Holanda e o Japão, mostrou que embora o Japão fosse o país com menor número de estudantes intimidados, a intimidação ocorria com frequência e de forma ininterrupta. Considerando esse quadro, Morita (2002) afirma que "os diversos mecanismos que, no passado, mantinham a segurança estão começando a se deteriorar, não mais existem ou vêm perdendo eficácia" (p.111). Os motivos dessa falência estariam relacionados às alterações na educação familiar, ao enfraquecimento do controle social e à identificação com grupos e organizações da comunidade.

Crimes brutais cometidos por alunos, sem sinais anteriores de delinquência, também intrigam as autoridades e chocam a população japonesa. Para Morita (2002), o infrator inesperado é resultante de conflitos vivenciados subjetivamente e de frustrações que levam a "um estado de mente

distorcido que repentinamente ganha expressão na forma de violência e crime, com motivações e propósitos que são de difícil compreensão para os demais" (p.117).

2.3. APROXIMAÇÕES DE INVESTIGAÇÕES NA AMÉRICA LATINA E CARIBE SOBRE VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Na *Argentina*, até o início dos anos 2000, não havia estatísticas oficiais sobre a violência nas escolas, embora os primeiros casos de presença de armas em escolas tenham sido identificados em 1996 e, de acordo com Filmus (2003), constituíam uma faceta recente da violência na escola. Segundo o autor, a escola foi considerada durante muito tempo, naquele país, um lugar harmônico e pacífico, inserido num contexto violento e agressivo, ainda que se reconhecesse, desde sempre, a existência da violência na escola, sob a forma da autoridade do professor e do saber, representada por castigos corporais e por diferentes tipos de violência simbólica.

De acordo com Filmus (2003), as pesquisas sobre violência na escola redirecionaram seu foco de uma perspectiva centrada no indivíduo, baseada em indicadores psicológicos ou familiares, com a noção de "alunos-problemas", para, em meados dos anos de 1990, assumirem um enfoque sociocultural e interessado nas relações de interação social.

Com essa nova perspectiva, os estudos consideraram a definição de violência como a intenção de causar dano a outrem ou como "o uso da força para obrigar, impor, submeter outro – ou outros – contra a sua vontade [...] Essa força não remete necessariamente a manifestações físicas" (FILMUS, 2003, p. 25)[10] e tendiam a evitar a tipificação de alunos violentos, ainda que "tenham aparecido em nosso país propostas destinadas a detectar e delinear jovens de risco" (p. 71) e de circular na mídia a noção de que indivíduos problemáticos, oriundos de famílias pobres e violentas, são responsáveis pela violência na escola.

O afrouxamento da noção de segurança das instituições sociais como

10 Neste item todas as citações se referem à tradução livre do original, em espanhol.

a escola, a crescente noção de impunidade e a exclusão social orientaram uma linha de estudos que considerava a violência física (contra o corpo do outro) um processo de "descivilização" da sociedade, nas palavras do autor. Nessa linha de estudos, destaca a violência cometida pelos professores como "violência física – abuso sexual –, violência emocional, expulsões, relações confusas com os alunos, violência contra os pais – falta de comunicação – violência entre o pessoal docente" (FILMUS, 2003, p. 45).

À época, a violência na escola caracterizava-se como a "ausência de novos modos de pensar e fazer frente à violência, presos ao discurso higiênico, didático, psicológico, tradicionalmente utilizado para dar conta da ordem escolar" (FILMUS, 2003, p. 25). Os estudos realizados apontavam para o reconhecimento de que a escola não é neutra e "pode atuar potencializando ou neutralizando a violência" (p. 25). Ao mesmo tempo, reconheciam o "valor da escola e sua possibilidade de construir novos modelos de convivência, de educação de valores, de construir novos sentidos e uma visão crítica da realidade" (p. 72).

No *Uruguai,* a perspectiva de análise acerca da violência nas escolas estava relacionada à compreensão de que eventos violentos e conflitos "constituem o indício, a ponta final e mais visível de uma complexa série de processos sociais que se estruturam tanto fora como dentro do espaço escolar" (VISCARDI, 2003, p. 159).

Os alunos de escolas públicas estão sujeitos à aplicação do Regulamento de Comportamento do Aluno, documento que estabelece os limites entre o que deveria ser considerado ou não um ato de infração às normas de convivência nas unidades educacionais. O Regulamento lista o que seriam atos infracionais leves (tratamento desrespeitoso com funcionários e outros alunos), graves (infração de normas administrativas; depredações leves dos prédios ou de materiais da escola; falta sem justificativa; perturbação à aula e agressões aos colegas) e muito graves (agressões a autoridades; atos de agressão física; porte de arma; drogas; álcool; material pornográfico; atos de depredação dos prédios e materiais em grande escala; e aqueles que atentem contra os símbolos nacionais).

De acordo com Viscardi (2003), essas classificações "traduzem de forma intuitiva – por meio da noção de gravidade – um dos conceitos básicos

cunhados na literatura acadêmica a respeito da violência no sistema educativo, que faz referência à distinção entre violência e incivilidade" (p.159). Cabe à escola anotar qualquer situação desse tipo no "Livro de Disciplina", mais conhecido como "Caderno de Conduta", sendo os casos mais graves encaminhados ao Conselho de Orientação Educativa para providências.

O autor destaca um estudo realizado no país, em 1995, sobre a percepção da violência por alunos das escolas públicas. Foi identificado um alto grau de comportamento violento entre estudantes do ciclo básico em razão da existência de brigas entre alunos(91%); de alunos que se declararam vítimas de agressões verbais (71%) e agressores verbais (61%); de envolvimento de alunos em agressões físicas (28%); e de conhecimento de porte de armas por colegas (18%).

Outra investigação realizada com alunos do 3º ano do ciclo básico, em 1999, apontou a existência nos liceus de violência (19,3%), drogas (8,5%) e álcool (4,6%). Em 2002, uma pesquisa com diretores constatou o aumento de agressões físicas na escola e em seu entorno (57%), consumo de drogas (55%), discriminação entre alunos (45%), discriminação entre professores (15%).

Viscardi (2003), ao analisar as pesquisas de cunho qualitativo realizadas no país entre 1995 e 2001, concluiu que: 1) a percepção da violência nos liceus, quanto à sua gravidade e definição, diferia de acordo com os sujeitos da pesquisa, pois: a) os alunos consideraram violência as agressões físicas entre alunos, os roubos e as rixas; b) os diretores incluíram na categoria violência um espectro muito maior de atos como ameaças, depredações, insultos, agressões verbais entre alunos ou contra professores e, ainda, infração às normas escolares, prejuízos ao desenvolvimento das aulas, uso de linguagem de baixo calão e uniforme incompleto; 2) havia diferença na aplicação de sanções pelos professores aos alunos de acordo com a matéria que ensinavam: professores de ciências exatas e naturais (37,9%) aplicavam mais medidas coercitivas aos alunos que professores das áreas de humanidades e ciências sociais (25,2%), os de línguas (17,6%) e os de educação artística (15,3%).

No *Chile*, de acordo com Navarro (2003), a preocupação com a violência escolar iniciou-se na metade dos anos 1990, com a realização de estudos de caráter exploratório, utilizando técnicas qualitativas, e situados apenas

na região metropolitana. Portanto, não existiam estatísticas nacionais nem locais ou estudos nacionais que possibilitassem uma maior compreensão da situação no país.

Nas investigações realizadas até 2002, o autor afirma que não havia definição conceitual consolidada acerca da violência nas escolas nem acordo sobre seu grau de abrangência, de modo que ela foi delineada nos trabalhos como a expressão ou a disfunção da convivência nas unidades educacionais.

Para Navarro (2003), o termo violência é empregado para descrever situações ou episódios de intimidação ou vitimização entre alunos ou, em outros casos, para atos de violência de estudantes, que ocorrem dentro ou nos arredores da escola ou, ainda, de modo mais amplo, designa as expressões violentas entre professores e alunos, professores e pais e entre gestores e professores. O autor indica que nos documentos oficiais não havia definição de violência escolar, ainda que essa se inscrevesse de modo amplo na política de convivência escolar.

Com base nos resultados das pesquisas, Navarro (2003) afirma que foi possível identificar que havia relação entre a violência sofrida pela criança em casa e na escolas, que a violência não tinha classe social e que afetava alunos tanto de escolas públicas quanto de escolas privadas. Estudo realizado em 2002, sobre as situações de conflito na escola, nos anos compreendidos entre 1994 e 2000, apontou crescimento significativo de assédio sexual de professores (1.500%), roubos (250%), agressão física entre alunos (225%), falta de interesse pelas aulas (178%) e problemas de disciplina (55%).

Estudos realizados na capital do país permitiram ao autor encontrar como principais resultados: 1) a violência escolar tem uma base social e cultural que a legitima e regula (tese que afirma que crianças e jovens inseridos em circuitos de violência sexual e doméstica reconhecem que a violência é inerente às relações e que nas relações educacionais certas práticas de violência são necessárias pelo seu grau de correção); 2) a violência escolar acontece em certas dependências administrativas com determinadas características, passíveis de ações preventivas; 3) a violência escolar tende a ser cíclica e entre pares (alunos agressores foram ou serão também vítimas); 4) a violência escolar é transversal e sua percepção varia segundo a série (alunos das séries iniciais do ensino médio percebem a violência com mais fre-

quência, embora a justifiquem como necessidade de defesa, que alunos das séries subsequentes) e o sexo (meninos são mais vítimas de violência, mas ao mesmo tempo a veem como algo natural, por contado sistema cultural em que estão inseridos, enquanto para as meninas a violência inspira medo e pena); 5) a violência escolar está associada a fatores psicossociais (relacionados a crianças com temperamento difícil, hiperatividade, desempenho escolar baixo, entre outros); relacionados a famílias com pais portadores de patologias psicológicas, com ausência de limites ou disciplina severa, violência doméstica, maltrato, abandono; relacionados ao grupo de pares e ao clima escolar como vínculo com grupos com condutas antissociais e agressivas, isolamento e rejeição pelo grupo de amigos) que, sendo identificados, podem ser trabalhados e reorientados.

De acordo com Maluf, Cevallos e Jenny (2003), as condições sociais, o desenvolvimento econômico e a cultura devem ser considerados na análise da violência nas escolas, no *Equador*, pois constituem elementos fundamentais para a situação do fenômeno, nas escolas. Os autores ressaltam que não obstante humilhações, castigos físicos e abusos emocionais serem proibidos por lei[11], o sistema educacional equatoriano tende a reproduzir a situação socioeconômica e a cultura nacional, que valoriza a violência como um dispositivo pedagógico. Como dispositivo, a violência é amplamente utilizada pelas instituições sociais e, na escola, está presente na atuação docente, que a concebe como método de disciplinamento e controle.

Os autores supracitados consideram imprescindível incorporar à análise sobre a violência na escola: 1) dados como os do ano 2000, que revelam que 63% da população, com menos de dezoito anos, viviam abaixo da linha de pobreza, o que por si só configura uma forma de violência que vilipendia possibilidades de acesso aos direitos fundamentais de crianças e adolescentes; 2) a compreensão de que a violência é um código, uma marca, um hábito, um ato individual e coletivo, um dispositivo cultural da sociedade equatoriana que, de tão entrelaçado no cotidiano da população, não é percebido como violência.

11 *Ley Orgânica de Educación,* que no artigo 124 proíbe castigos físicos, humilhações, dentre outras formas de violência contra alunos (Cf. MALUF; CEVALLOS; JENNY, 2003).

Maluf, Cevallos e Jenny (2003) preceituam que a influência dos códigos culturais sobre as relações na escola cria um cenário em que "professores e professoras não se consideram violentos em sua grande maioria e de igual forma os alunos e alunas não percebem a violência" (p. 270). Eles afirmam, ainda, que as relações de violência nas escolas entre alunos e entre professores e alunos integram os processos de socialização em que "a violência se naturaliza e por isso mesmo se 'invisibiliza', já que forma parte das relações cotidianas dos docentes, por meio de imposições, gritos, humilhações, apelidos, insultos e impossibilidade de optar ou decidir" (p.270).

Estudo realizado em 2002, sob a coordenação dos autores, indicou que a maioria dos alunos, tanto crianças como adolescentes, não acreditava que existisse uma escola em que os alunos não fossem maltratados e só reconheciam como violência aquela que feria física e gravemente. Não obstante, na investigação, alunos se reconheceram como agredidos e agressores e também foi demonstrado que os pais depositavam na escola e nos professores a tarefa de educar, incluindo o uso da violência quando se fazia necessário, para obter disciplina, obediência ou aprendizagem; ficou evidenciado, ainda, que circulava uma representação de que os jovens não eram confiáveis, por não serem racionais.

A violência no Equador, na visão de Maluf, Cevallos eJenny (2003), significa "um estilo de vida e um comportamento permanente" (p.275), sendo comum a agressão verbal (psicológica) de docentes quando se dirigem a alunos e alunas. "O abuso constitui – entre outros – um dos principais fatores que conduz crianças e jovens a abandonar os estudos" (p. 276), pois "humilhar, limitar, proibir e exigir sem dar opções ou conhecer o critério do outro são formas de violência, cotidianamente geradas pelo corpo docente contra os estudantes" (p. 278).

A violência, o abuso, a agressividade e a ameaça são consideradas, segundo os autores, o principal instrumento de ensino-aprendizagem. Esses atos são tão naturalizados que fazem parte do processo de socialização de crianças e adolescentes que, por sua vez, aprendem espontaneamente a seguir a ordem natural da sociedade equatoriana – ser castigado e castigar.

A pesquisa identificou que a origem étnica, a condição social e de gênero são fatores determinantes para a condição de vítima na relação profes-

sor-aluno, pois indígenas (29,1%) eram mais agredidos que não indígenas (18,6%), alunos pobres (22,3%) sofriam mais agressões que não pobres (15,7%), assim como os meninos (10,5%) eram mais agredidos que as meninas (8,8%). No que concerne à relação professor-aluno, tanto meninos quanto meninas de classe baixa (70,8%) afirmaram ser vítimas de maus-tratos, humilhações e ridicularizações.

Quanto à violência entre pares, especificamente entre alunos, o estudo demonstrou que a vida cotidiana de crianças e adolescentes se desenvolve no marco da agressividade e a violência compõe as representações do masculino, o que conduz os alunos a irem "à escola com a ideia de que se alguma vez lhe baterem devem devolver a agressão" (MALUF; CEVALLOS;JENNY, 2003, p. 280),de modo que entre os meninos a violência está vinculada a uma forma de ser. Sobre as razões que mobilizavam as brigas nas escolas, os alunos elencaram: disputas por meninas, jogos, dívidas, piadas, reconhecendo, frequentemente, que as brigas ocorriam sem nenhum motivo.

Além disso, os autores conseguiram identificar que os meninos (28,02%) envolviam-se mais em brigas que as meninas (14,60%), e que as brigas entre pares e entre escolas compunham um ritual, uma forma social que incluía enfrentamentos e reconciliações, ocorrendo dentro ou, na maioria das vezes, fora das escolas, em lugares denominados "mataderos".

A pesquisa identificou que adolescentes de classe alta (27,92%), de classe média (21,95%), de classe popular (20,46%) e de classe baixa (16%) se envolviam em brigas pelo menos uma vez por ano, desmontando a tese de que a violência estaria associada à pobreza ou à classe popular. O traço cultural associado à violência também estava presente nas relações entre pares, de outras formas, pois "é comum que meninos maiores agridam os menores e há situações em que meninos e adolescentes abusam das meninas e adolescentes de sua idade" (MALUF; CEVALLOS;JENNY, 2003, p. 284).

No *México*, segundo Furlan e Trujillo Reyes (2003), a morte de um estudante na escola por arma de fogo, em meados dos anos 1990, foi amplamente divulgada pela mídia do país e pressionou as autoridades a tomar uma posição diante do tema da violência na escola.Mas ainda assim não é possível descrever a situação da violência na escola, no país, por ausência de dados nacionais e oficiais, conforme apontam os autores. Os dados esta-

tísticos por eles apresentados referem-se a estudos quantitativos realizados pelo setor da saúde, especialmente por profissionais da área de psiquiatria, que consideram a violência um ato antissocial e associam a violência escolar ao consumo de drogas.

Pesquisa realizada em fins dos anos 1990 demonstrou uma correlação entre o tipo de droga consumida pelos jovens e o delito que cometiam, e que meninos e meninas usuários de drogas eram tanto vítimas como agressores, em maior e mais expressivo grau do que alunos e alunas que não faziam uso de nenhuma substância entorpecente. Foi também demonstrado que abusos sexuais eram cometidos por jovens homens (80%), usuários de algum tipo de droga.

Sobre pesquisas qualitativas realizadas no país, os autores afirmam que são poucas e pontuais, como a que se refere à violência de professores contra alunos, que demonstrou que castigos físicos, ridicularização e humilhações faziam parte da vida escolar e familiar e tinham como objetivo desenvolver nos alunos a perspectiva de que deviam se conformar, ser passivos e obedecer àqueles que têm autoridade, no caso da escola, os professores. O estudo demonstrou que "alguns professores sustentam que o castigo físico é o único mecanismo possível para sobreviver à escola" (FURLAN; TRUJILLOREYES, 2003, p. 352).

Segundo, ainda, os mesmos autores, outra pesquisa apontou que a situação de abuso físico, psicológico e simbólico exercida por professores, autoridades e até pelo sistema educacional é motivo de abandono escolar. Outros estudos analisaram a associação de estudantes a grupo que, historicamente, no país, tem finalidade política de questionamento e avaliação crítica das relações de poder e, ao mesmo tempo, é vinculado ao delito e ao banditismo. Há também investigações dirigidas ao tema da disciplina, orientadas para a relação entre a disciplina/indisciplina na escola e a drogadição.

Na sociedade *colombiana* parece haver, igualmente, uma cultura da violência reproduzida pela escola, pela família e pelos meios de comunicação, de modo que "muitas gerações de colombianos são filhos da violência e, em consequência, sua socialização tem sido associada a valores de guerra e, nas últimas décadas,à ilegalidade, à corrupção e ao poder das armas" (CASTAÑEDA BERNAL, 2003, p. 400).

Estudos sobre a violência nas escolas foram realizados nos anos noventa, em torno da cultura escolar e do impacto social da violência na escola, segundo Castañeda Bernal (2003). Os primeiros, sobre cultura escolar, auxiliaram a superação da compreensão da violência na sua dimensão física (lesão física e morte) para identificar: 1) sua presença e expressões subjetivas; 2) a relação entre particular/geral, micro/macro, cotidiano/estrutural da violência escolar; 3) a compreensão dos fatores, das relações sociais e dos significados culturais, os atores, os elementos constitutivos e as dinâmicas sociais associadas à violência escolar.

O autor ressalta que essas pesquisas também contribuíram para considerar a perspectiva da escola como produtora e reprodutora da violência e a contribuição da educação para a democracia e a formação de valores cidadãos. Por fim, alguns estudos detiveram-se na questão da resolução de conflitos, na escola.

Os estudos referentes ao impacto social da violência na escola apresentaram uma análise da violência a que as escolas estavam subjugadas, tornando-as mais frágeis na garantia da segurança da comunidade escolar. A delinquência, as gangues, a prostituição, o tráfico e o consumo de drogas vitimizavam a escola, em razão das expropriações por ela sofridas e das agressões e mortes de professores, alunos e pais.

Castañeda Bernal (2003) relata que em municípios onde havia mais professores vítimas do conflito armado o abandono escolar era maior, e que o conflito das escolas com as gangues era mais frequente em escolas do meio urbano. O autor destaca serem necessários estudos nacionais que não só demonstrem as situações nas quais as escolas estão envolvidas, mas também os resultados do impacto das ações do governo na redução das situações violentas nas unidades educativas.

O último país que compõe o panorama dos estudos que pesquisamos sobre violência escolar na América Latina e Caribe é a *República Dominicana*. Nesse país, a violência escolar é definida como "qualquer ação individual, grupal ou institucional nos centros educativos que não respeita a vida, a liberdade, os direitos humanos nem os princípios de convivência saudável e democrática" (VALERA; ZIFFER, 2003, p. 442). As pesquisas realizadas sobre a violência escolar não são frequentes e têm origem em instituições

particulares, enquanto o governo, conforme os autores, não divulga estatísticas sobre a situação.

Pesquisa realizada em 1999 mostrou que 40% das crianças e dos adolescentes dominicanos tinham dificuldade de falar o que pensavam sobre as situações vividas na escola ou em casa e 16% consideravam sua relação com os professores ruim (alta exigência ou impaciência). Outra pesquisa demonstrou que crianças e adolescentes de classes sociais diferentes tinham compreensões também diferentes da violência, pois enquanto os oriundos das classes populares consideravam que a violência era "um fenômeno social que permeia a sociedade dominicana em todos os estabelecimentos, desde o público até o privado, com múltiplas modalidades" (VALERA; ZIFFER, 2003, p.451), os das classes mais abastadas a percebiam com menos frequência. Dentre os alunos investigados, 30% afirmaram que havia brigas na escola e que elas ocorriam por fofocas, ciúmes (namorados), roubo de dinheiro ou de objetos escolares.

De acordo com os resultados do estudo, 76% dos conflitos vivenciados na escola referiam-se à indisciplina dos estudantes; 84,85% dos alunos declararam terem sido agredidos, verbalmente, e 75% que fizeram o mesmo; 24% afirmaram terem sido agredidos por professores, destes, 72,73% informaram ser a agressão do tipo verbal. Quanto à agressão verbal de alunos contra professores, 55% dos alunos informaram ter presenciado alguma situação desse tipo.

Outra investigação mostrou que os professores ameaçavam, castigavam e agrediam, verbalmente, os alunos como forma de pressionar e controlar seus comportamentos, mas percebiam tais atitudes como "formas violentas, como normas estabelecidas pela escola" (VALERA; ZIFFER, 2003, p.453). Tais normas estavam presentes na conduta de todos, inclusive dos responsáveis pela portaria da escola, que atuavam coercitivamente, tanto em relação aos alunos, que quebravam as normas da escola, quanto aos que não eram alunos, mas que podiam colocar a escola em perigo (membros de gangues).

Segundo os autores, os tipos mais comuns de violência nas escolas eram: a) entre alunos e professores; b) de professores contra estudantes; c) da direção contra professores e alunos; d) de funcionários de apoio contra alunos; e) da polícia contra estudantes; f) entre os próprios estudantes; g) entre

estudantes e pessoas da comunidade, no interior da escola; h) contra o patrimônio da escola, executada por pessoas da comunidade escolar ou não.

Os autores ressaltam que é preciso realizar estudos de caráter nacional e mais profundos a respeito das expressões da violência na escola e da relação entre a violência escolar e a violência na sociedade.

O tema da violência na escola também ocupa os debates acadêmicos em diferentes pesquisas realizadas no Brasil. O próximo tópico apresenta apropriações conceituais sobre o tema, no Brasil e, especificamente, no Distrito Federal.

3. VIOLÊNCIA NA ESCOLA: ALGUNS ESTUDOS BRASILEIROS

A produção de conhecimento no campo da violência escolar, no Brasil, começou a mobilizar pesquisadores e Programas de Pós-graduação no final dos anos noventa e início do século XXI, de acordo com Gonçalves e Sposito (2002). Os levantamentos realizados naquela época tinham como característica serem grandes *surveys* que mapeavam a situação, mas eram esporádicos e não chegaram a constituir uma área de pesquisa em desenvolvimento, no país. Os autores identificam aquele período como a ocasião em que o padrão de violência nas escolas sofreu alterações, incluindo vandalismo, agressões verbais e ameaças, antes pouco presentes. Parece ter sido naquele momento histórico que a violência na escola espalhou-se pelo país, tendo sido identificada em cidades de porte médio e menos industrializadas, além das capitais.

3.1. O OLHAR DOS PESQUISADORES NO BRASIL

Ao realizar um levantamento de pesquisas sobre violência na escola, no Brasil, no período de 1980 a 2000[12], Sposito (2001) demonstra que a maioria dos estudos sobre o tema refletia a realidade das escolas de centros urbanos. Os estudos estavam alocados em dois grupos: a) diagnósticos de âmbito local realizados com mais frequência por organismos públicos e associações de classe relacionados à educação e, em menor escala, por institutos privados de pesquisa ou universidades. Embora por meio desses diagnósticos não se pudesse desenvolver um "quadro teórico interpretativo sobre o fenômeno" (p. 88), eles ofereciam indicações importantes para outras investigações e construíam um panorama da relação entre escola e violência no país; b) pesquisas realizadas nos Programas de Pós-Graduação, sendo que a pesquisadora não identificou a inserção de nenhum dos trabalhos na área de educação.

12 Como Marília Sposito realizou o levantamento nesse período, neste item as pesquisas identificadas após o ano de 2000 receberão um olhar mais detalhado das investigadoras.

A autora afirma que no início dos anos oitenta circulava a noção de que a escola deveria ser protegida de agentes externos, jovens marginais e delinquentes (sem vínculo com a escola), que agiam contra o patrimônio público (depredação) e conduziam invasões (ao prédio escolar); "não estavam sendo questionadas as formas de sociabilidades entre alunos, mas eram criticadas as práticas internas aos estabelecimentos escolares produtoras da violência" (SPOSITO, 2001, p. 91).

Retratando esse entendimento, uma pesquisa realizada com alunos de uma escola pública de São Paulo, entre 1982 e 1984, sobre as relações de poder no cotidiano escolar e os mecanismos de vigilância e punição, apresentou a seguinte conclusão:

> A depredação escolar surgia como uma forma de contestação aos modos pelos quais a uniformização se expressava, isto é, à vigilância e à punição. De certo modo, a escola pretendia reduzir as depredações, esquadrinhando comportamentos, distinguindo os "bons" e os "maus" alunos. O padrão estabelecido era o "bom" aluno: aquele que não depredava a escola. Quem depredava era o "marginal", o "mau" aluno. Esse procedimento impedia que a depredação resultasse em formas mais amplas de manifestação e que os alunos radicalizassem suas críticas à escola, pois eles mesmos acabavam associando depredação à "marginalidade". Muitos até se culpavam por suas reações, não percebendo que a violência primeira partia da própria escola e que a depredação expressava tanto uma forma de contestação como uma maneira que a administração encontrava para neutralizar as ações que visassem críticas à escola (GUIMARÃES, 1996, p. 2, grifos da autora).

No início da década seguinte, as discussões sobre segurança predominam no debate público por conta do aumento das ações do crime organizado e do tráfico. Embora as depredações, as invasões e as ameaças a alunos e professores tenham persistido na escola, ganhando espaço na mídia, diversos eventos trágicos envolvendo homicídios ocorridos dentro ou próximo à unidade escolar foram notificados.

Em meados da década de noventa, o foco se dirige para "as interações dos grupos de alunos, caracterizando um tipo de sociabilidade entre os pares ou de jovens com o mundo adulto" (SPOSITO, 2001, p. 91). Entretanto, nos últimos anos daquela década "a violência nas escolas foi, peremptoria-

mente, considerada como questão de segurança, arrefecendo as propostas de teor educativo" (p. 91).

Dentre os trabalhos de grande porte realizados no período, merece destaque o mapeamento nacional do tema violência e segurança nas escolas, realizado pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília, em 1999. De acordo com Codo (1999), a pesquisa foi realizada com 52 mil docentes de escolas públicas de todo o país, identificando furtos, depredações, agressões físicas entre alunos e roubos como as situações de violência mais frequentes no espaço escolar brasileiro. A pesquisa demonstrou que em escolas com mais de 2.200 alunos, especialmente nas capitais, as situações de violência eram mais frequentes.

Pode-se dizer, de acordo com Galvão et al. (2010), que as pesquisas realizadas no Brasil, a partir dos anos 1990, identificaram que: 1) alunos vítimas de violência na escola têm baixa autoestima; 2) a escola exerce um papel de mediadora em relação à violência; 3) indivíduos do sexo masculino com condições sociais menos favorecidas são os mais envolvidos em eventos violentos; 4) nas escolas públicas, as situações de violência são mais presentes que nas unidades educacionais particulares.

Uma extensa pesquisa sobre a percepção da violência nas escolas foi realizada, em 2000, com pais, professores e alunos de escolas públicas de ensino fundamental e médio de treze capitais brasileiras (Manaus, Belém, Fortaleza, Recife, Maceió, Salvador, Goiânia, Cuiabá, Vitória, Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre e Florianópolis) e do Distrito Federal. De acordo com Abramovay e Rua (2004), a pesquisa contou com a participação de 33.655 alunos, 3.099 professores e 10.255 pais de 239 escolas públicas e 101 escolas privadas.

Segundo as autoras, em torno de 69% dos membros do corpo técnico-pedagógico das escolas de todas as unidades federativas afirmaram que a violência aumentara entre os jovens, de modo geral, mas para cerca de 66% desse grupo a violência não havia aumentado nas escolas, embora o estudo tivesse identificado 32% dos alunos das escolas públicas e 24% dos alunos das escolas particulares como indisciplinados e apontado que 57% dos alunos das escolas públicas e 36% dos alunos das escolas parti-

culares gazeteavam[13] as aulas.

Identificando a violência no ambiente da escola, a pesquisa descreveu que a violência física era caracterizada por brigas, agressões (com ferimentos e até morte), invasão à unidade escolar, depredação do patrimônio escolar e envolvia diferentes personagens da comunidade escolar. Os dados obtidos demonstraram que aquele tipo de violência era o mais visível, ainda que tenham delineado o abuso sexual e a discriminação como atos de violência também presentes no cotidiano escolar.

Quanto ao abuso sexual, foi descrito como uma ação que envolvia tanto docentes quanto discentes, destacando-se depoimentos de meninas assediadas por professores. Mas observou-se que, embora "as alunas sejam as mais frequentes vítimas de tais violências, também se registraram relatos de violações sexuais contra alunos" (ABRAMOVAY; RUA, 2004, p. 253). Relativamente à discriminação, identificaram-na como um tipo de violência que se manifestava por meio de brincadeiras, piadas e comportamentos falsamente cordiais, sendo muitas brigas geradas por tais motivos, embora muitos autores desses atos não os considerassem violência.

As pesquisadoras identificaram as seguintes medidas utilizadas pelas escolas para lidar com as transgressões disciplinares e seus respectivos motivos: 1) encaminhar o estudante ao Serviço de Orientação Educacional - SOE - (não prestar atenção à aula devido a conversas ou brincadeiras em sala) ou à biblioteca (não fazer o dever); 2) expulsar o aluno de sala (atrapalhar a aula por conversa excessiva); 3) cancelar o recreio (bagunçar e desrespeitar o professor) ou reter o aluno após o fim da aula (bagunçar e desrespeitar o professor, desentender-se com os colegas); 4) tirar ponto (deixar de fazer os deveres ou comportar-se de forma inadequada); 5) mandar o aluno de volta para casa (por uniforme incompleto); mudar o aluno de turma (bagunçar e conversar excessivamente); 6) firmar termo de compromisso (atrasar-se frequentemente, mostrar desinteresse e desentender-se com colegas e professores); 7) dar advertência oral (bagunçar, conversar excessivamente e não fazer os deveres) e por escrito (reincidir no não cumprimento de regras da

13 Termo utilizado pelas autoras para definir o "aluno andando a esmo pelo corredor durante o horário de aula" (ABRAMOVAY;RUA, 2004, p.136), no roteiro de observação de campo.

escola, brigar e desentender-se com os professores); 8) não renovar a matrícula (por história problemática no ano anterior); 9) suspensão (após três advertências por escrito, consumir drogas e cigarros e namorar na escola); 10) transferência ou expulsão (ameaçar professores e colegas, usar drogas e agredir fisicamente, de modo grave).

A mesma pesquisa apontou que os alunos consideraram os seguintes motivos para a violência nas escolas: 1) desinteresse; 2) falta de concentração nas atividades escolares; 3) faltas pela baixa vontade de ir às aulas em virtude do medo, da revolta e da insegurança que sentiam.

Foram identificadas advertências, suspensões, transferências e expulsões como medidas utilizadas pelas autoridades escolares no enfrentamento da violência na escola.

A investigação indicou um percentual importante de profissionais da escola que não gostava das aulas, relatando que "o segundo mais frequente objeto de desgosto para os membros do corpo técnico-pedagógico é a maioria dos alunos, tomando como critérios a sua disciplina, seu interesse, sua base para aprender" (ABRAMOVAY; RUA, 2004, p. 163).

De acordo com Abramovay (2005), foi realizado em 2003 um inventário sobre a violência que ocorria no dia a dia escolar e nas interações sociais, em cinco capitais brasileiras – Belém, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre e no Distrito Federal. A investigação foi feita com alunos do ensino fundamental (a partir da 6ª série) e médio de escolas públicas urbanas, estaduais e municipais das referidas capitais e da rede pública de ensino do Distrito Federal. Foram selecionadas as escolas que possuíam pelo menos quinhentos alunos matriculados, incluindo aqueles de turmas de aceleração. Além de alunos, também professores, diretores, integrantes da equipe técnica das escolas e policiais/seguranças também participaram do levantamento.

Com relação à gravidade da violência na escola, a pesquisa identificou que o Distrito Federal apresentou o maior índice entre as cidades investigadas: 76,7% consideraram sua escola muito ou muitíssimo violenta, sendo seguido por Salvador (76,4%), São Paulo (74,4%), Porto Alegre (65,1%) e Belém (50,3%); por sua vez, 74,7% dos alunos do Distrito Federal declararam existir furto na escola, seguidos por alunos de São Paulo (69%),

Salvador (68,6%), Porto Alegre (68,2%) e Belém (66,8%).

A pesquisa considerou a agressão verbal como incivilidade, que atingia, em níveis elevados, alunos, professores e outras pessoas da comunidade escolar. Outros tipos de agressão incluíam "xingamentos, desrespeito, ofensas, modos grosseiros de se expressar, discussões, que se dão muitas vezes por motivos banais ou ligados ao cotidiano da escola" (ABRAMOVAY, 2005, p. 121), sendo os meninos mais xingados (75%) do que as meninas (55,4%). Professores qualificaram como agressões verbais cometidas contra eles, por alunos, o uso de palavras agressivas, de baixo calão, palavrões, berros, insultos, injúrias, acusações indevidas, difamação, ridicularizações e ironias.

Os alunos relataram haver sofrido agressão verbal de professores e diretores, que usavam expressões como: retardada, filha da mãe, burra, marginais, medíocres, imprestáveis, drogados, ovelhas negras, vagabundos, pobres, maconheiros, diabos, demônios, negros descarados, mau elemento, cambada de animais, vadios, bobos, entre outros. Entre os professores, 37,3% declararam ter sido xingados ocasionalmente pelos alunos; no grupo de alunos, 6,9% declararam ter sido agredidos verbal e fisicamente por outros alunos.

No que diz respeito a ameaças, a pesquisa identificou que tanto meninos (16%) quanto meninas (13%) já haviam vivido essa situação, ressaltando que "as meninas estão tão expostas à violência ocorrida nas escolas como os meninos (ABRAMOVAY, 2005, p. 150)". Em outro trecho da pesquisa, foi dito que "as jovens aparecem envolvidas, ativamente, em muitas situações de violência, assemelhando-se, assim, aos seus pares do sexo masculino (p. 150)". [14]

Os dados colhidos com o corpo técnico-pedagógico indicaram que as ameaças incluíam: agressões verbais; constrangimentos; ameaças de tiros, roubo e morte, com arma de fogo; briga por causa de jogo de futebol;

14 Sobre esse aspecto, deve-se considerar a avaliação de Viana e Neves (2006), que afirmam que "a escola não está imune a esse processo de hierarquização, polarização e exclusão de significados de gênero quando se trata da violência escolar. Como uma instituição integrada à sociedade, ela muitas vezes naturaliza a violência praticada pelos jovens, reiterando o senso comum de que garotas são passivas, amorosas, maternais, frágeis e quando presentes em cenas de violência ocupam necessariamente o papel de vítima" (p.156-157).

agressões por gangues a alunos que não lhe pertenciam e espancamentos.

Os adultos pesquisados indicaram sofrer ameaças quando os alunos: perdiam o prazo de entrega de trabalhos; discordavam da avaliação; eram transferidos; eram obrigados a usar uniforme; eram chamados a atenção; eram encaminhados/mandados para fora da sala e/ou para a coordenação. As ameaças também ocorriam quando os professores reprovavam os alunos ou lhes atribuíam notas baixas.

Quanto à agressão física, 20% dos alunos relataram já ter se envolvido com agressões desse tipo, que incluíam desde empurrar, puxar o cabelo e chutar até machucar gravemente, ferir, esfaquear. Quanto à discriminação racial, 13% dos alunos negros relataram já ter vivido situações dessa natureza.

Com relação à familiaridade com armas na escola, tanto professores (35%) quanto estudantes (29%) relataram já ter visto algum tipo de arma na escola, sem que tenham sido identificadas variações importantes entre as unidades federativas investigadas. Os alunos declararam já ter visto canivete (21%), faca (13%), revólver (12,1), punhal (4,1%), enquanto membros do corpo técnico-pedagógico alegaram ter visto canivete (18,4%), faca (11,1%), revólver (9,7%) e punhal (2,3). Entretanto, as diferenças são enormes quando a pergunta passa a ser sobre o porte de arma: "do total de estudantes, 3% afirmam ter entrado com canivete na escola. Aproximadamente 1% indica que já entrou com revólver" (ABRAMOVAY 2005, p. 235).

Em pesquisa realizada em 2003, em uma escola pública de Montes Claros (MG), sobre as causas da violência contra o patrimônio da escola e contra os alunos, Silva (2004) identificou o desconhecimento de professores e alunos das normas da escola e a tentativa da equipe técnica de dissimular a existência de violência na escola. A pesquisa demonstrou que na opinião de 95% dos professores havia confronto entre eles e seus alunos em sala de aula, fato confirmado por 87,8% dos alunos participantes da investigação.

Contudo, os professores eximiram-se de responsabilidade e tenderam a culpar a família pela falta de limites dos alunos e o currículo defasado ou distante da realidade dos estudantes como elementos que contribuíam para a existência de violência nas escolas. Entre os estudantes, a pesquisa localizou que eles consideravam grave o uso de violência simbólica pelos

professores. Por outro lado, os dados indicaram a "dificuldade do corpo docente em manter a disciplina dos alunos em sala de aula e a dificuldade em atender à real necessidade dos alunos" (SILVA, 2004, p. 155).

Ribeiro (2004) informa que estudo realizado, em 2003, analisou os significados da violência na escola com alunos da cidade de Corrente (PI), destacando que, para os participantes, a violência correspondia à agressão física, agressão verbal, ao desrespeito, vandalismo, à desvalorização das pessoas, ao abuso sexual e à falta de liberdade de escolha. A pesquisa mostrou, também, que não havia espaço na escola para ouvir os alunos e compreender sua perspectiva do que era violência.

Em 2009, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) investigou a percepção de estudantes do 9º ano do ensino fundamental, tanto de escolas públicas quanto de escolas privadas, de todas as capitais do Brasil e do Distrito Federal, sobre a segurança na sua ida de casa para a escola e dentro da própria escola, e sobre o envolvimento com a violência física, com o uso de armas (branca ou de fogo) e com a violência ou as agressões praticadas por familiares. A pesquisa diagnosticou, ainda, as situações e as percepções da violência vivenciadas ou observadas por adolescentes, de acordo com Malta (2010).

A PeNSE mostrou que estudantes do sexo masculino, em torno de 12,9%, declararam ter participado de algum evento violento nos últimos trinta dias. Ao incluir a violência física, foi detectado o envolvimento de 17,5% dos meninos e de 8,9% de meninas. A pesquisa identificou que os meninos estavam mais sujeitos a riscos no trajeto para a escola e na escola.

A escola pública, por sua vez, foi delimitada como unidade educacional mais vulnerável às situações de violência. Relativamente à proporção de situações violentas nas escolas públicas e privadas, a pesquisa não identificou diferenças, apontando com prática comum em ambas a violência entre jovens (MALTA, 2010).

Analisando a violência que resulta do conflito interpessoal entre alunos, em duas pesquisas sobre convivência na escola, Leme (2009) mostra que insultos, apelidos, empurrões e difamação eram provocações/agressões cometidas com mais frequência do que danos a pertences pessoais e ameaças. A frequência desses atos era maior entre meninos do que entre meninas.

Em pesquisa realizada em 2008, com mil alunos do ensino fundamental de escolas públicas e privadas, sobre resolução de conflitos, foi apontado resultado semelhante para os dois tipos de escola. Entre os alunos pesquisados, 35% afirmaram não reagir ou se submeter às situações em que se envolviam; 30% declararam fazer uso da coação, utilizando violência, física ou verbal; 20% afirmaram fazer uso de estratégias mistas, que incluía submeter-se no momento em que a violência ocorria, mas vingar-se depois. A última estratégia apontada foi a negociação ou o diálogo, com 15% de respostas, o que conduziu a autora a argumentar em prol da necessidade de realização de programas e ações sistemáticos, que abordem e preparem meninos e meninas para lidar com a violência na escola.

Leme (2009) demonstra que os diretores assumiam a condução de situações consideradas graves, como casos que envolviam roubos e ameaças, mas conferiam aos professores a responsabilidade de gerenciar conflitos considerados mais leves ,tais como situações de ridicularização e troca de insultos. A pesquisa identificou, ainda, que as situações de violência e agressão ocorriam no pátio (44%), nos corredores (30%) e na saída da escola (28%), locais em que os alunos são menos observados, ou ainda nos momentos em que não existiam professores em sala (40%), portanto, longe daqueles cujo papel era o de orientá-los. Mesmo assim foi identificado que as agressões também ocorriam com professores em salas de aula (24%).

Tognetta et al. (2010) desenvolveram uma investigação a respeito da relação entre as sanções aplicadas nas escolas e o desenvolvimento da autonomia dos alunos e do senso de justiça e solidariedade, buscando delinear a ótica dos professores e dos alunos do ensino fundamental. A pesquisa contou com a participação de 82 alunos e 87 professores de escolas públicas da região metropolitana de Campinas e detectou que para 48,31% dos professores aborrecimentos, indisciplina e agressividade constituíam as maiores dificuldades nas atitudes dos alunos.

A pesquisa quantificou que 56,12% dos professores indicaram como comportamento indisciplinado ou inadequado a dificuldade de os alunos seguirem regras convencionais, respeitarem limites e obedecerem aos professores (incluía ainda atrapalhar as aulas por falar muito e falar palavrão durante a aula); 32,37% relataram a dificuldade de os alunos seguirem re-

gras morais (agressões físicas ou verbais feitas a alunos e professores). As relações familiares foram apontadas por 62,28% dos professores como o motivo dos comportamentos inadequados, enquanto 58,14% afirmaram resolver os conflitos realizando atividades com filmes, projetos, histórias, entre outros procedimentos como forma de ensinar a moral.

Os dados também demonstraram que para 67,05% dos alunos não havia problemas na relação com o professor. Porém, por intermédio dos professores os investigadores identificaram que a medida frequentemente utilizada por eles para lidar com conflitos em sala era a exclusão do aluno da sala de aula. Dentre os alunos, 75,90% já tinham visto alguém ou foram eles mesmos colocados para fora da sala de aula por "desobedecer, afrontar, desacatar a autoridade e ou as regras convencionais" (TOGNETTA et al., 2010, p. 73); 8,43% declararam que tinham visto ou foram colocados para fora da sala de aula sem explicações, portanto não sabiam o motivo de o professor ter tomado tal atitude; 4,82% afirmaram que viram ou foram colocados para fora de sala por não terem obedecido a uma regra moral. Quanto ao tempo de duração da exclusão da sala de aula, 65,85% dos alunos declararam que podia durar de cinquenta minutos (uma aula) até duas horas.

A pesquisa chama a atenção para a incongruência de interpretações entre professores e alunos e sobre os efeitos da punição adotada, pois se de um lado a exclusão da sala de aula é utilizada pelos professores tanto para situações de agressão física quanto para outras, como o uso de celular durante a aula, sem que se proceda a uma reflexão sobre o ato, por outro pode ser utilizada por alunos que, por vários motivos, não queiram ficar em sala, provocando intencionalmente a sua saída da aula.

Quanto à gravidade dos atos de violência, a investigação mostrou pontos de vista diferentes. Dos professores, 26,20% indicaram como a violência mais grave a realizada contra o patrimônio da escola e as agressões físicas ou verbais a professores, alunos e diretor. Um grupo de 9,53% considerava agressões físicas ou verbais a professores, alunos e diretor como os atos mais graves. Por sua vez, os alunos dividiram-se entre considerar mais grave não fazer as tarefas que o professor solicitou (14,81%) e agredir verbal ou fisicamente um professor (14,81%).

De acordo com Gomes e Pereira (2009), os professores, no Brasil, sofrem violência de outra ordem, além das que são mais óbvias e comumente relatadas nos estudos sobre violência na escola. A violência não é circunscrita às relações estabelecidas entre professores e alunos, mas, especialmente, àquelas referentes à sua inserção profissional e efetuada pelos pares, pois ao chegarem às escolas, professores iniciantes são destinados às turmas com maior dificuldade de aprendizagem e que exigem maior experiência docente. Porém, por questões funcionais, de carreira e de privilégio, os professores mais experientes são alocados em turmas com maior sucesso escolar, ficando para os iniciantes o desafio de desenvolver a aprendizagem nos grupos com mais dificuldades escolares e não raramente com comportamentos que exigem maior atenção e habilidade profissional.

Não obstante, tratando-se de situações de violência na escola, tanto professores iniciantes quanto antigos veem-se diante da falta de preparo, embora seja possível constatar que se tem atribuído aos professores um papel destacado na mediação de conflitos na escola. Uma alternativa a esse quadro "tem sido a formação continuada de educadores" (GALVÃO et al. 2010, p.430) como contribuição às carências teórico-práticas na área, ressaltando-se que "deslocar o educador para 'capacitações' pode ser muito menos efetivo que atuar com eles em torno do projeto escolar e das suas dificuldades específicas" (p. 431). Os autores também consideram que ofertar informações e conteúdos de caráter generalista não permite alcançar os mesmos efeitos que uma reflexão realizada pelo próprio professor sobre as demandas de sua prática docente.

De acordo com Gonçalves e Sposito (2002), as iniciativas do poder público para reduzir a violência nas escolas oscilam entre medidas educativas e aquelas relacionadas à área da segurança e têm origem nos próprios estados e municípios, o que lhes confere um caráter de descontinuidade e fragmentação, não constituindo uma ação de extensão nacional ou de política pública. Todavia, a partir dos anos noventa, programas de âmbito governamental e nacional foram desenvolvidos, como o "Escola pede paz" e, mais recentemente, o "Escola que protege".

À educação, aponta Arendt (2005), cabe a tarefa de empreender a inclusão dos recém-chegados ao mundo, já que a relação do homem com o

mundo é mediada pela educação, que deve ser tecida a cada chegada de um novo ser. A autora entende que somente o que é estável pode transformar-se, e que a educação deve ser repensada como consequência das transformações do mundo no qual chegam os novos seres humanos. Portanto, assevera Arendt, aquele que educa responsabiliza-se pela continuidade do mundo e não apenas pelo desenvolvimento da criança.

A educação, na modernidade, passou por redirecionamentos que reconfiguraram a noção de criança e de ensino e o papel da educação na civilização. De acordo com Arendt (2005), a partir de meados do século XX, com o surgimento de inúmeras teorias educacionais, destruíram-se as certezas sobre métodos e tradições educativas, situação que caracterizou a crise do sistema educacional naquele período.

A autora destaca a modificação em torno da noção de criança, que alterou profundamente a relação entre as gerações e postulou um mundo apartado dos adultos – o mundo da criança. O efeito da pseudoliberdade da autoridade do adulto é artificial, pois é parte da condição humana o relacionamento entre adultos e crianças, entre ensinar e aprender, e especialmente a noção de desenvolvimento da criança como ser que se prepara para a inscrição no mundo adulto.

Para Arendt (2005), as influências da psicologia moderna e da pedagogia pragmática no período alteraram os pressupostos relativos ao ensino. Da transmissão de matérias específicas e do ensino sistematizado passou-se ao ensino em geral, fragilizando a formação do professor, que deixou de ser uma autoridade, em uma área especifica, para alguém que sabe um pouco de tudo, mas nada aprofundadamente. É contundente a crítica da autora diante do fracasso do sistema educacional e aponta para a necessidade de a sociedade reformá-lo.

Arendt (2005) vincula autoridade e responsabilidade, por ser o professor a pessoa responsável por representar o mundo para seus alunos. Tal responsabilidade não é imposta arbitrariamente ao professor, pois ainda que sua qualificação lhe atribua certa quantidade de autoridade, é o mundo que ele conhece que instrui seus alunos. Ou seja, a educação é um processo que remete ao passado, e ao professor cabe a tarefa tradicional de mostrar à criança o que é o mundo. Abrir mão dessa responsabilidade seria recusar

a assunção da responsabilidade dos adultos pelo mundo que as crianças encontraram ao nascer.

Foi necessário vivenciar a crise da escola e da imagem social da profissão docente para que diferentes campos das ciências humanas detivessem o olhar no professor e no seu exercício profissional. No campo pedagógico, surgiram duas tendências: uma preocupada com o professor e sua formação e outra preocupada com a aplicação de novos métodos e técnicas.

Vale lembrar que num passado muito recente reduziu-se a formação dos professores a uma preparação técnica, resumida à docência, deixando-se de lado a dimensão reflexiva da socialização profissional e, consequentemente, a reflexão sobre a identidade profissional do professor.

Segundo Nóvoa (1999), a atividade docente está atada às condições psicológicas e culturais dos professores, pois se educar é um processo que está vinculado à cultura, a experiência da cultura que está inscrita no professor é determinante no processo. Logo, a formação de professores deve considerar diferentes dimensões, como as culturais e as pessoais, invisíveis preliminarmente, mas visíveis quando se põe à escuta de suas histórias de vida.Os dispositivos de formação devem levar em conta, igualmente, a construção da identidade do professor, que é marcada pelas experiências vividas, pelas opções realizadas e por suas práticas, tendo em vista o objetivo de delinear o processo que mobiliza os conhecimentos e os valores dos docentes para formar sua identidade profissional.

3.2. A VIOLÊNCIA ESCOLAR NO DISTRITO FEDERAL

O fenômeno da violência na escola tem sido estudado no Distrito Federal, desde a década de noventa. A cobertura da mídia nacional da violenta morte do índio pataxó, Galdino de Jesus dos Santos, incendiado por um grupo de jovens abastados de Brasília, quando dormia num ponto de ônibus, mobilizou esforços da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para a realização de um estudo das relações entre a juventude e a violência no Distrito Federal, em 1997 (SPOSITO, 2001; GOMES et al., 2006; GALVÃO, 2010).

O estudo, intitulado "Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília", demonstrou que os jovens brasilienses "consideram a escola alienada de suas experiências de vida e uma obrigação, uma fatalidade" (WAISELFISZ, 1998, p. 50), ainda que tenham lhe atribuído um alto valor e a inserido em sua expectativa quanto ao seu futuro profissional e pessoal. Pode-se ver, nos dados apresentados, que os meninos se envolvem mais do que as meninas em situações de violência na escola, sejam agressões verbais (discussões), sejam agressões físicas (estas em grau de ocorrência muito menor que as anteriores) ou intimidações (ameaças).

A pesquisa identificou como fatores de risco que aproximariam os jovens das ações violentas: a) disponibilidade de acesso a armas, no cotidiano juvenil; b) circulação de valores culturais, que valorizam comportamentos violentos ou infracionais; c) falta de organização da comunidade; d) residência em áreas de extrema privação; e) dinâmica familiar marcada por conflitos, sem definição clara de limites e punições; f) envolvimento com atividades ilícitas ou violentas; g) fracasso escolar; h) vínculos com grupos em que comportamentos antissociais são tidos como referência; i) características pessoais como impulsividade e agressividade (WAISELFISZ,1998).

Codo (1999) identificou em sua investigação sobre violência e segurança nas escolas, especificamente no que se refere às agressões a alunos ocorridas dentro das escolas, que Brasília era a unidade federativa com o maior índice de agressões entre alunos, em torno de 58,6%, e que a adoção de medidas de segurança ostensiva nas escolas não alterou significativamente os casos de roubo ou de vandalismo.

De acordo com Gomes et al. (2006), um estudo realizado em 1999 deu especial atenção aos jovens das cidades-satélites e identificou os sentimentos de estigmatização, exclusão e a definição do Distrito Federal como um espaço social segmentado e de profundas desigualdades. Outra investigação, realizada em 2002, que pretendia delinear os tipos de violência nas escolas do Distrito Federal, captou o sentimento de insegurança e de aversão à escola e aos colegas entre muitos alunos.

Em 2003, segundo Gomes et al. (2006), foi realizada uma pesquisa sobre as percepções de estudantes de escolas públicas e particulares em Brasília e nas regiões administrativas sobre a violência que ocorria tanto na

escola quanto fora dela. A investigação destacou que adolescentes das escolas públicas ligados a gangues se envolviam com situações de violência com outros alunos, tanto no enfrentamento daqueles vinculados a gangues rivais quanto na intimidação e na ameaça a outros colegas. Nas escolas particulares, eram frequentes as brigas, a violência verbal e o porte de bebidas alcoólicas no interior da escola. Alunos de ambos os tipos de escola relataram a existência, em seu meio, de gangues e galeras e uma visão negativa da polícia (que ela possuía estereótipos e atuava arbitrariamente). Como pontos positivos, destacaram a proximidade que tinham com alguns professores, definindo-os como "legais", a competência deles e a qualidade do ensino.

Para além dos problemas intrínsecos à especificidade das unidades educacionais, segundo os autores, a pesquisa detectou um tipo específico de contenda que envolvia alunos de escolas particulares e públicas – as rixas. O enfrentamento ocorria pelos mais diversos motivos, ou mesmo sem nenhum, apenas em razão do vínculo com a escola, indo de insultos verbais à violência física. A organização espacial e a história de ocupação das regiões administrativas do Distrito Federal "é fértil em estereótipos mútuos, com desvantagem para as cidades-satélites" (GOMES et al., 2006, p.25) e estão associadas ao local de residência.

Entretanto, a discriminação também está presente entre alunos de uma mesma escola, pois "a beleza, o peso, a cor e outros atributos físicos, predominantemente para a menina, são objeto de divisões internas nos próprios grupos sociais das cidades-satélites" (GOMES et al., 2006, p. 26). O mesmo acontece nas escolas particulares, onde "há muita discriminação, dependendo da roupa e outras características" (p.26).

O papel da mídia também foi destacado na pesquisa, pois favorece a circulação de estereótipos, em nível nacional, dos jovens de Brasília como privilegiados e impunes. Nessa direção, foi relatado que alguns jovens já tiveram seus carros apedrejados em viagem, optando por usar placas de outras unidades federativas para se proteger de possíveis agressões em outros estados.

Segundo Gomes et al.(2006),na pesquisa foi possível identificar a percepção dos alunos das escolas públicas sobre os fatores que geram a violência: 1) desigualdades ou contrastes sociais; 2) tempo ocioso dos jovens; 3)

relação entre dinheiro e poder; 4) caráter das pessoas; 5) falta de equipamentos sociais; 6) uso de drogas e de álcool; 7) falta de apoio da família e exigência do grupo de realizar atos violentos (tanto no caso das gangues quanto no das galeras).

No caso dos alunos das escolas particulares, os fatores indicados foram: 1) uso de drogas e de álcool; 2) pressão familiar (controle dos pais); 3) exibicionismo; 4) impunidade; 5) necessidade de participação (amizades).

Uma pesquisa realizada em 2006, com professores e alunos do Distrito Federal, sobre definição de violência e seu grau de gravidade (Galvão et al.,2010), apontou divergências entre os sujeitos investigados. Para os professores, brigas, insultos e agressões físicas a alunos com idade inferior a do agressor; agressões de qualquer tipo a professores; intimidação; agressões verbais de cunho racial ou atos de sentido erótico foram considerados violência grave. Foram consideradas pouco graves as atitudes de gritar, expulsar, comparar alunos, usar detectores de metal e câmeras como medidas de controle e segurança. Um pequeno percentual dos professores pesquisados considerou que as atitudes do professor não eram violentas, enquanto incluíam como violência grave atitudes críticas dos discentes.

Para os alunos, medidas de segurança (câmeras e detectores de metal) e o ato de expulsar alunos das aulas (pelos professores) não foram considerados como violência, mas consideraram violência pouco grave danos ao patrimônio da escola (escrita em carteiras e paredes), uso de palavrões, alcunhas e insultos, chantagens e atos de sentido erótico. A violência considerada grave foi a utilização de armas, roubos, insultos ou agressões a professores por alunos.

Uma abrangente pesquisa realizada no Distrito Federal, em 2008, conforme Abramovay (2009), asseverou que tanto professores quanto alunos questionam as razões da violência na escola, apontando causas e culpando-se mutuamente. Os relatos dos professores demonstraram que um dos problemas mais sérios enfrentados pela escola, na atualidade, é a indisciplina. Segundo os mestres, é difícil ser ouvido dentro das salas de aula porque os estudantes tendem a provocar e a agir agressivamente para chamar a atenção, concluindo que a falta de disciplina decorre de uma atitude que desrespeita e desconsidera amplamente a atividade docente. Para 67,6% dos

docentes participantes da pesquisa, a autoridade do professor enfraqueceu, de modo que a relação entre alunos e docentes é marcada pela indisciplina dos alunos, o que, por sua vez, conduz a uma interpretação de que ministrar aulas é uma atividade desgastante e frustrante.

Naquele mesmo ano, 2008, foi realizada uma pesquisa sobre segurança escolar em escolas públicas do Distrito Federal que apontou, conforme Santana e Gomes (2010), que tanto professores quanto alunos buscavam a ajuda de policiais apenas em última instância e somente após procurarem outros profissionais da escola (chamavam a direção em caso de discussões ou brigas de alunos em sala de aula). Contudo, os diretores procuravam os policiais por avaliar que eles, mais do que os próprios diretores, tinham preparo e qualificação para tratar de conflitos graves (revista aos pertences dos alunos em caso de denúncias de porte de armas e drogas; agressões entre discentes e docentes; furtos de objetos dos alunos e agressões físicas entre alunos).

A pesquisa detectou uma duplicidade de atribuições dos policiais, pois "policiais deixaram as ruas para atuar nas escolas como cooperadores na educação, participando das reuniões e dando sugestões para o projeto pedagógico" (SANTANA; GOMES, 2010, p. 160), assumindo "não somente funções específicas de segurança e proteção, mas também atividades pedagógicas" (p. 161). Na visão dos autores, os educadores "deixam de exercer a sua função propriamente educadora, disciplinadora e preventiva da violência" (p.160) ao incumbir os policiais de atividades ou de resolução de problemas que, naturalmente, seriam dos profissionais da escola. O efeito dessa sobreposição é que "os educadores renunciam a uma parte de sua autoridade, em longo prazo ficam ainda mais fracos e com menor legitimidade perante os alunos e a comunidade" (p.160). Por dificuldades inerentes ao sistema educacional atual,é possível que "educadores abram mão das suas funções típicas e as transfiram para profissionais da segurança pública" (p.161).

Outra discussão realizada na pesquisa refere-se ao papel que o policial e o professor assumiam na relação com os alunos. Enquanto a pesquisa encontrou situações em que os policiais se tornavam tão próximos dos alunos a ponto de virem a ser seus confidentes e conselheiros, os autores aponta-

vam a falta de diálogo na relação professor-aluno.

Diante do exposto, compreende-se a inquietude e o esforço de pesquisadores em encontrar estratégias diferenciadas para enfrentar o problema da violência nas escolas, isto é, encontrar dispositivos pelos quais os laços sociais possam ser reconstituídos no dia-a-dia, de modo a que professores e alunos tomem como sua responsabilidade o que lá ocorre,tanto em termos de experiências de prazer quanto de sofrimento.

Nessa perspectiva, a psicanálise pode auxiliar a romper com o processo de homogeneização subjetiva, orientando-se pela ética da diferença, ao escutar professores e intervir na sua formação (inicial e continuada), apoiada no reconhecimento de sua subjetividade. O campo educativo, fertilizado pela psicanálise, produz reflexões sobre a práxis, demanda um projeto ético para o sujeito e implica os professores na escolha profissional e na construção/reconstrução de sua identidade docente. A psicanálise não pretende anunciar a verdade sobre a educação, mas, sim, alertar para que partes sombrias e o poder que delas emana não sejam negligenciados, colocando então o inconsciente e a subjetividade como fundamento da ação educativa.

Diante do desamparo e da solidão que assolam de maneira devastadora o sujeito moderno, a psicanálise propõe colocar em cena o exercício da palavra dirigida a um outro, como afirma Souza (2005), com a intenção de interromper o circuito da violência pelo reconhecimento da alteridade, do desejo e da lei simbólica. Acreditamos, juntamente com Freud (1913), que o que cria a civilização não é a violência, mas, ao contrário, os movimentos que a interceptam, sendo o estabelecimento do simbólico, do pai totêmico, a possibilidade do acordo entre irmãos para que se interrompa os assassinatos e se promova a proibição do incesto.

Filloux (1999, citado por Almeida e Paulo, 2008), faz referência à psicanálise "aplicada" ao campo educativo como possibilidade de abordar problemas que a pedagogia não permite, como a leitura que o professor faz de si e do campo pedagógico, podendo questionar sua prática, implicar-se, pois somente assim poderá colocar-se na posição de criar, abrindo-se para um processo de mudança e de criatividade dos processos de conhecimento e das ações educativas.

O engajamento ético, afirmam Almeida e Paulo (2010), chama o pro-

fessor ao exercício de uma práxis, implicando-o num projeto de autonomia para o aluno, no reconhecimento da diferença, única condição de surgimento da singularidade e de levar ao aparecimento do novo, do criativo.

Nessa perspectiva é que dedicamo-nos a encontrar dispositivos clínicos e estratégias de formação continuada de professores "que contemplem a articulação entre desenvolvimento pessoal e profissional e as dimensões inter e intra-subjetivas presentes nas práticas profissionais" (Almeida, 2010, p.03). A pesquisa apresentada a seguir constituiu um investimento acadêmico e pessoal nessa direção.

Segunda Parte
OS PERCURSOS DA PESQUISA

4. MÉTODO

Este tópico trata do percurso metodológico escolhido para a investigação. Inicialmente, é explicitada a natureza da pesquisa, em seguida, o tipo de pesquisa utilizado, que atende à noção de intervenção no contexto escolar. Os dispositivos metodológicos utilizados são a escuta clínica e a análise das práticas profissionais de professores, de orientação psicanalítica. Finalmente,são apresentados o lócus da pesquisa, seus objetivos e os sujeitos da investigação.

O estudo está inscrito no campo das investigações qualitativas, demarcado pela pesquisa-ação/intervenção.

4.1. A PESQUISA QUALITATIVA

Considerar os estudos da realidade social ou educacional no campo da pesquisa qualitativa é revelar a trajetória de diferentes perspectivas nas ciências humanas. A apropriação conceitual-metodológica em cada campo do saber representa um conjunto de tentativas que redimensionam a apreensão do objeto para além das relações causais.

Erroneamente considerados mais fáceis, os métodos de investigação da pesquisa qualitativa exigem aprofundamento teórico no seu delineamento, desde a sua tradição epistemológica até a operacionalização da análise dos dados. Negada essa condição, os trabalhos tornam-se superficiais e não podem ser considerados científicos, fortalecendo um certo estigma que ainda hoje acompanha os pesquisadores qualitativos.

Há uma tradição na academia, especialmente nas ciências humanas, de apresentar o campo da investigação científica com base na comparação entre a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa, apontando diferenças ou relações, hierarquias e tradições epistemológicas, como se fossem opostas ou necessariamente divergentes. Entretanto, não é necessário, ao apresentar

os princípios teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, remeter-se a outra forma de investigação, pois "a pesquisa qualitativa é em si mesma um campo de investigação" (DENZIN;LINCOLN, 2006, p. 16).

O termo pesquisa qualitativa é amplo e é complexo definir as diferentes abordagens teórico-metodológicas que engloba. Kruger (2010) chama a atenção para o uso do termo qualitativo, que diz respeito ao entendimento integral do campo social, postulando que uma pesquisa desse tipo não formula hipóteses previamente, mas elabora questões que servem de guia à investigação. Além disso, a pesquisa qualitativa deve reconhecer a comunicação existente entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa como elemento constitutivo e analítico da investigação e a compreensão como princípio fundante da análise das informações/dados obtidos. Por último, o autor afirma que no termo está implicado o debate acerca da validade dos resultados ou da delimitação de critérios adequados à pesquisa qualitativa.

Segundo André e Gatti (2010), a aproximação de pesquisadores brasileiros com a pesquisa qualitativa tem início nos anos setenta, mas é nos anos oitenta que ela se fortalece no Brasil, por intermédio do trabalho de grupos de pesquisa em diferentes instituições, majoritariamente sob a forma de dissertações e teses inspiradas na teoria marxista e/ou no genericamente nomeado campo de estudos qualitativos.

O contexto histórico (ditadura militar), a emergência dos movimentos sociais e a consequente crítica social marcam as pesquisas realizadas à época, associando-se à prática da pesquisa qualitativa a noção de transformação. A incorporação dessa abordagem e a preocupação com a compreensão de temas, dentre outros, como o fracasso escolar, possibilitam a identificação da influência da fenomenologia e das teorias críticas na produção no campo da educação, no Brasil.

Ao analisar as orientações epistemológicas dominantes na pesquisa educacional no Brasil, Gamboa (2000) verifica na abordagem qualitativa a utilização de técnicas participantes, análise de documentos, métodos biográficos, análise de documentos e pesquisa-ação, esta marcadamente de orientação marxista.

Atualmente, de acordo com André e Gatti (2010), a pesquisa qualitativa na área da educação tem sido desenvolvida com apoio nas correntes

fenomenológicas; na perspectiva histórica das vertentes dos estudos autobiográficos, das histórias de vida e da história oral; nos referenciais originados da sociologia e do campo dos estudos culturais; nos estudos apoiados em autores pós-modernos e nos estudos etnográficos sobre o cotidiano da escola. Destacam-se como os mais significativos atualmente, em termos de produtividade, os estudos centrados na perspectiva do sujeito e na linha sócio-histórica, os fundamentados na teoria das representações sociais e nas investigações sobre a constituição da identidade do sujeito, fundamentados na psicologia social, na sociologia das profissões e na psicanálise.

Ao comparar a produção da pesquisa sobre professores entre os anos de 1992 e 2002, André (2007) afirma que em 2002 o interesse pelo tema da formação docente já tinha alcançado grande crescimento, representando 25% do total das pesquisas realizadas no campo da educação. A razão principal seria o crescente peso atribuído à formação de professores no sucesso ou no fracasso escolar e na melhoria da qualidade da educação. A maior parte das pesquisas em 2002, 37,6%, investigou a identidade e a profissionalização docente, enquanto 25% delas investigaram a formação continuada, fato representativo de uma mudança de foco, pois o professor e sua prática tornaram-se o centro das investigações.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a autora localiza uma expressiva alteração, sendo preponderante em 2002 a utilização de análise de depoimentos e histórias de vida, pouco recorrentes no período anterior, e o surgimento de novos tipos de investigação, como a pesquisa colaborativa e a análise de práticas discursivas. Entre as técnicas, destacaram-se a entrevista e a combinação de técnicas de origem qualitativa e quantitativa, revelando a preocupação com a realização de uma análise mais ampla do objeto de estudo. Além disso, "nos anos 2000 surgem novas técnicas de coleta com o grupo focal, a entrevista coletiva, o grupo de discussão e o diário reflexivo" (ANDRÉ, 2007, p.57).

Como apontado anteriormente, o campo de investigação qualitativa abrange diferentes tradições teórico-metodológicas. Adotou-se, neste estudo, o método da pesquisa-ação/intervenção, muito presente no campo das investigações e das conexões entre a psicanálise e a educação, especificamente no que diz respeito às práticas profissionais de professores, com o uso de dispositivos clínicos na formação continuada.

4.2. A PESQUISA-AÇÃO

Não é possível afirmar com certeza quem criou a pesquisa-ação, pois muitos pesquisadores do campo social, em diferentes países, realizaram suas pesquisas sobre a própria prática com a finalidade de melhorá-la (TRIPP, 2005). Todavia, diferentes autores identificam no trabalho do psicólogo alemão Kurt Lewin a utilização do termo, pela primeira vez (BARBIER, 2002; MONCEAU, 2005; KEMMIS; McTAGGART, 2005).

Pode-se afirmar que a pesquisa-ação é um dos vários modelos de investigação-ação, pois "é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela" (TRIPP, 2005, p.445-6). Pode-se afiançar, ainda, que a "pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática" (p.447). Em outras palavras, a pesquisa-ação "é uma pequena escala de intervenção no funcionamento do mundo real e um exame minucioso dos efeitos de tal intervenção" (COHEN; MANION, 1994, p. 186).

Barbier (2002) assegura que a pesquisa-ação tornou-se mundialmente conhecida a partir do trabalho de pesquisadores americanos e que compreende dois períodos significativos para o processo de consolidação epistemológica. O primeiro, americano, é quando ocorrem sua emergência e consolidação, após a Segunda Guerra Mundial e antes dos anos 1960; o segundo, europeu e canadense, caracteriza o período de radicalização política e existencial, iniciado nos anos 1960.

Desenvolvendo uma leitura mais detalhada, Kemmis e McTaggart (2005) identificam quatro gerações no desenvolvimento da pesquisa-ação. A primeira geração (1940-1950) foi estabelecida nos Estados Unidos e formada por Kurt Lewin, H.G. Moreno e Stephen Corey, que realizaram pesquisas marcadas por uma ideologia predominantemente positivista, fato que levou ao declínio desse tipo de pesquisa, no país. A segunda geração (1970-1980) foi constituída na tradição britânica pelos trabalhos de John Elliott e Clem Adelman. A terceira geração é identificada pelas críticas a es-

ses trabalhos, tanto à falta de clareza quanto ao seu caráter prático e emancipador, e teve como berço a Austrália e a Europa. A quarta geração emergiu da conexão entre a pesquisa-ação emancipatória crítica e a participante, reflexo dos movimentos sociais que aconteceram em diferentes países em desenvolvimento e representadas pelos trabalhos de Paulo Freire, Anisur Rahman, Marja-Liisa Swantz e John Gaventa, entre outros, que contribuíram efetivamente para o desenvolvimento de argumentos a favor de uma abordagem mais ativa da pesquisa-ação e mostraram a necessidade de uma pesquisa-ação participativa e relacionada aos movimentos sociais.

A pesquisa-ação, de acordo com Cohen e Manion (1994), é situacional (diagnóstico de um contexto específico), colaborativa (pesquisadores e sujeitos da investigação atuam juntos), participativa (todos participam de sua implementação) e autorreflexiva (processo contínuo de modificações ou reorientações da sua execução). Além dessas características, Tripp (2005) destaca outras: ser inovadora, contínua, proativa estrategicamente, intervencionista, problematizada, deliberada, documentada, compreendida e disseminada.

Diferentemente de outros métodos de investigação, na pesquisa-ação nenhuma tentativa é feita para identificar um dado particular e estudá-lo isoladamente, apartado do contexto que lhe confere significado. As descobertas, sendo processuais, são aplicadas imediatamente ou em um curto período de tempo (COHEN; MANION, 1994).

De acordo com Barbier (2002), há quatro tipos de pesquisa-ação:1) a diagnóstica, que compreende a produção de planos de ação específicos com base em um diagnóstico e em uma recomendação de encaminhamentos;

2) a participativa, que exige o envolvimento dos sujeitos da pesquisa desde o primeiro momento;3) a empírica, que consiste em acumular dados de um grupo social determinado e suas experiências;4) a experimental, que requer um estudo controlado da aplicação eficaz de determinadas técnicas em situações sociais semelhantes.

Como traço comum a todos os tipos, pode-se afirmar que a pesquisa-ação está "mais interessada em conhecer a prática, pois os membros de um grupo estão em melhores condições de conhecer sua realidade do que as pessoas que não pertencem ao grupo" (BARBIER, 2002, p. 53).

A pesquisa-ação tem efeitos de intervenção, pois qualifica o dispositivo de trabalho do pesquisador e os sujeitos da pesquisa. De modo geral, o objetivo da pesquisa-ação é

> produzir conhecimentos que tenham alguma utilidade para a ação a partir dos problemas colocados pela prática cotidiana ou ainda de um questionamento sobre a origem de certos dispositivos ou modos de pensamento próprios de certos estabelecimentos ou instituições (MONCEAU, 2005, p. 473).

Na pesquisa-ação, o pesquisador, para André (2007), deve dar especial atenção às formas de controle da subjetividade – esclarecendo o que faz parte da ação e o que é a pesquisa – e à dimensão ética desse tipo de investigação. Segundo a autora, a pesquisa-ação não pode ser avaliada pelos mesmos critérios de validade que outros tipos de pesquisa e, justamente por isso, ela exige atenção redobrada no rigor da análise. A autora alerta para a confusão frequente entre ação formativa e pesquisa-ação, entre o papel do pesquisador e o papel dos participantes, entre aqueles que pesquisam o tema da formação de professores.

Na Europa, especialmente na França, de acordo com Monceau (2005), a pesquisa-ação tem recebido novas denominações para revalorizá-la como método de pesquisa, desgastado pela aproximação com a dimensão da prática. O autor aponta diferentes práticas de pesquisa-ação, dentre as quais destacamos "o trabalho dos analistas que, no dispositivo da pesquisa, dão acesso a desafios que não se expressam comumente" (p. 473), manejando as resistências e as contradições ativas.

Comumente, a pesquisa-ação, na França, tem sido utilizada como uma "modalidade de formação continuada e de transformação dos funcionamentos coletivos [...] permite captar dificuldades de exercício encontradas por equipes para convertê-las em questionamento num procedimento de formação" (MONCEAU, 2005, p.477).

No campo da educação, a pesquisa-ação é, conforme Tripp (2005), especialmente uma estratégia que favorece o desenvolvimento de professores e pesquisadores e a utilização de suas pesquisas no aperfeiçoamento da atividade docente e na aprendizagem de alunos.

No contexto escolar, a principal justificativa para seu uso é o aperfeiçoamento da prática pedagógica (COHEN; MANION, 1994). Essa dimensão, contudo, só pode ser alcançada se os docentes estiverem dispostos a alterar seus comportamentos e atitudes. O processo é mais eficaz quando não se reduz apenas a um docente, uma vez que os professores de uma mesma escola podem ter problemas em comum. Dessa forma, o trabalho em grupo promove uma operação conjunta, uma interação indispensável para provocar mudanças na prática docente (COHEN; MANION, 1994).

Monceau (2005) informa que entre as décadas de 1970 e 1980, na França, a pesquisa-ação foi amplamente utilizada na pesquisa pedagógica e que, na primeira década do século XXI, foi usada "principalmente como um meio de formação e de mudança participativa" (p.475).

No Brasil, de acordo com Gatti (2003), no início dos anos 1980, ocorreu uma propagação da pesquisa-ação juntamente com a teoria do conflito, que alterou o perfil da pesquisa educacional. Na década seguinte, estudos inscritos no campo da pesquisa qualitativa incluíram diferentes métodos, como análise do discurso, histórias de vida e pesquisa-ação (ANDRÉ, 2007).

Especificamente no campo da pesquisa em educação, no Brasil, com ênfase na pesquisa sobre professores, Gatti (2003) demonstra seu movimento histórico no século XX, apontando que, nos anos trinta, o tecnicismo abrangeu temas como o desenvolvimento psicológico das crianças e dos adolescentes e os processos de ensino e aprendizagem na atuação dos professores; nos anos cinquenta, os estudos focavam, principalmente, as condições sociais de vida dos professores; nos anos sessenta, a ênfase recaiu na natureza econômica da educação, como os trabalhos acerca da educação como investimento, entre outros; nos anos setenta, o tecnicismo misturou-se a abordagens humanistas no campo da psicologia para analisar o processo ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno; nos anos oitenta, destacou-se a proeminência de interpretações críticas do social, ressaltando a fragilidade do rigor metodológico das pesquisas; e, nos anos noventa, as investigações tiveram como foco a identidade do professor, utilizando uma abordagem culturalista e antropológica.

Segundo Gatti (2003), a formação de professores foi o tema com maior número de trabalhos realizados, tanto na década de 1980 quanto na déca-

da de 1990, apesar da heterogeneidade do objeto investigado. Embora a produção de trabalhos tenha sido significativa nas duas décadas, é também naquele período que a autora identificou o surgimento de problemas metodológicos, que fragilizaram a qualidade da produção das pesquisas na área, especialmente de densidade teórica, uma vez que localizou nos trabalhos a utilização de autores em evidência no meio acadêmico, no período, que ela designou como "modismo".

A autora identificou, ainda, um sentido pragmático e imediatista nos estudos sobre professores, onde os problemas oriundos das práticas profissionais eram analisados, mas as necessárias reorientações apareciam ao final dos trabalhos apenas como recomendações, o que a levou a concluir que a "pesquisa-ação-mudança parece ser encarada de maneira um tanto simplista" (GATTI, 2003, p. 384). Ela afirma, entretanto, que identificou no desenvolvimento das pesquisas, a partir de 1999, um maior cuidado metodológico.

André (2009) declara que o interesse pelo tema formação de professores cresceu no período de 1999 a 2003, saltando de 11% para 16% entre dissertações e teses defendidas no período. Lançando um olhar "regionalizante" sobre os estudos realizados, identifica que a região em que mais foram produzidos trabalhos na área foi a Sudeste, com 54% da produção, enquanto na Região Centro-Oeste foram computadas 5% de defesas no tema. Considerando o tipo de estudo realizado, a autora localiza em 17% dos trabalhos a análise de depoimento, em 12% o microestudo e em 12% o estudo de caso. Quanto às técnicas de coleta de dados, encontrou em 23% entrevistas, em 12% análise de documento, em 11% questionário e em 9% a observação.

Considerando os resultados das pesquisas apresentadas, captar particularidades da prática docente e colocar-se à escuta de professores parece ser, hoje em dia, notadamente, um campo promissor nas pesquisas sobre formação de professores, pois

> Conhecer de perto quem é o professor da educação infantil, da educação básica ou superior parece-nos não só relevante, mas fundamental para que se possam delinear estratégias efetivas de formação. Aproximar-se das práticas

> dos professores, adentrar o cotidiano de seu trabalho é, sem dúvida, imprescindível para que se possa pensar, com eles, as melhores formas de atuação na busca de uma educação de qualidade para todos (ANDRÉ, 2009, p. 51).

A reflexão acerca da relação entre pesquisador e os sujeitos da investigação, a análise da implicação subjetiva e da intervenção como dispositivos de pesquisa é aprofundada no campo da psicologia e da psicanálise no que se denomina pesquisa-intervenção, um desdobramento metodológico da pesquisa-ação.

4.3. A PESQUISA-INTERVENÇÃO

Se, por um lado, a pesquisa-ação tem uma dimensão de intervenção e consolidou-se na área educacional, no campo da pesquisa em psicologia, segundo Szymanski e Cury (2004), a intervenção assumiu um viés fundamental nas investigações em virtude da própria organização da prática do psicólogo em clínicas, escolas ou em outros tipos de prestação de serviço nas universidades.

Tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa-intervenção são estratégias de investigação participativa, de acordo com Paulon (2005), que representam a superação da distância entre pesquisador e pesquisado. A autora afirma que o desenvolvimento de investigações utilizando a pesquisa-ação colocou no centro dos debates a qualidade da ação delineada e o perigo de sua redução ao ativismo, caso o pesquisador não lance mão de instrumentos teórico-metodológicos que favoreçam o grupo, visando promover sua participação, conscientização e mudança.

No mesmo momento em que a pesquisa-ação promovia o questionamento dos tradicionais parâmetros de pesquisa baseados na neutralidade, objetividade, verdade e universalização dos resultados, os quais orientaram a estruturação das primeiras investigações científicas na área das ciências humanas, na Psicologia o movimento em torno da análise das instituições e das relações sociais lá estabelecidas tomava forma com a Análise Institucional (ROCHA, 2006).

A busca de um método qualitativo na área da Psicologia, que possibilitasse a validação interna das pesquisas e considerasse a complexidade inerente aos contextos estudados, foi o terreno fértil para que a pesquisa-intervenção surgisse na esteira do desenvolvimento da Análise Institucional (PAULON, 2005; ROCHA, 2006).

Como uma prática de pesquisa, propôs a superação da dimensão de participação delineada pela pesquisa-ação, redefinindo-a como uma interferência na fração do real, que está sendo investigado, privilegiando a "participação ativa da comunidade implicada na análise da micropolítica ali produzida" (ROCHA, 2006, p. 170).

Por outro lado, a interpretação de que a subjetividade é uma categoria, que deve ser considerada na investigação, foi alavancada com os avanços da psicanálise, que contribuiu para "tornar inevitável a consideração de uma dimensão oculta, não mensurável dos fenômenos sociais" (PAULON, 2005, p.19). Ainda que mais tarde diferentes autores tenham constatado a necessidade de prudência ao considerar nas análises os processos de transferência, houve uma "valorização dos aspectos inconscientes, que passariam a ser considerados nos processos de investigação" (p.20).

Porém, Szymanski e Cury (2004) reafirmam a necessidade de defender a vigilância epistemológica como postura necessária do pesquisador, que trabalha com a noção de mudança e com a pesquisa-intervenção, sob pena de não alcançar o objetivo do método, no que diz respeito à produção do conhecimento.

Além do aspecto relativo ao envolvimento dos sujeitos de pesquisa no processo de investigação, há uma dimensão da noção de participação decorrente da Análise Institucional, que é a análise da implicação, onde se redimensiona o papel do pesquisador de uma postura neutra para uma postura implicada, em que o pesquisador "procura não se retirar dos efeitos analisadores do dispositivo de intervenção" (PAULON, 2005, p.24).

A pesquisa-intervenção assume a noção de interpor, de vir entre, na perspectiva de que intervir implica em compreender o processo de investigação mútuo, que envolve pesquisador e pesquisado, visando a "guardar sempre a possibilidade do ineditismo da experiência humana e ao pesquisador a disposição para acompanhá-la e surpreender-se com ela" (PAULON, 2005,

p. 21). Isso pode acontecer pela própria dinâmica do processo estudado, uma vez que "a vida de uma organização ou instituição traz uma riqueza de informações que não aparece em situação de laboratório" (SZYMANSKI; CURY, 2004, p.360).

Inscrita no campo dos estudos qualitativos, a pesquisa-intervenção ultrapassa a dimensão da intervenção do profissional da psicologia e da psicanálise na prestação de serviço e assume a dimensão de pesquisa quando segue "padrões propostos pela comunidade científica, em especial no que se refere à comunicação de resultados" (SZYMANSKI; CURY, 2004, p.360), reconhecendo que "os processos em desenvolvimento na pesquisa-intervenção produzem permanentemente a realidade na qual cada um de nós e os diferentes grupos são um modo de expressão" (ROCHA, 2006, p.171).

O psicólogo, na condição de pesquisador que efetua uma prática de investigação ao mesmo tempo em que presta atendimento em sua área, põe-se, segundo Szymanski e Cury (2004), diante da exigência de: a) atender a ética de sua prática profissional como psicólogo e a ética da pesquisa; b) dominar conhecimentos referentes tanto à sua formação acadêmica quanto à sua atuação como pesquisador; c) conceber que os participantes da pesquisa não são objetos da investigação ou somente sujeitos da pesquisa, mas são pessoas que estão sendo cuidadas e que constroem conjuntamente significados e elaborações.

Nessa direção, a pesquisa-intervenção, assinalam Szymanski e Cury (2004), tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico e, concomitantemente, proporcionar cuidado psíquico. Esse tipo de pesquisa, acrescenta Rocha (2006), "se caracteriza por uma intervenção psicossociológica em nível de transformação social" (p.170). Para Besset et al.(2007, p.38), no campo da psicanálise a intenção é extrair "da atualidade política do inconsciente, o novo saber que emerge e desafia o ato analítico".

Assim, a pesquisa-intervenção exige adentrar profundamente nos fenômenos intersubjetivos que surgem da interação entre os sujeitos de uma pesquisa, ultrapassando a noção de inserção do investigador no campo para aprofundar "as concepções de subjetividade e ciência que orientam a investigação" (PAULON, 2005, p.21) e resultam de um processo intencional de

problematização, "escavando outras dimensões do cotidiano e instaurando tensão entre representação e expressão, com a perspectiva de dar consistência a novos modos de subjetivação" (ROCHA, 2006, p.171).

Essas recomendações corroboram a afirmação de que

> o acontecimento em foco na pesquisa-intervenção não se explica pelo estado de coisa que o suscita, mas pelo momento marcado por uma espontaneidade rebelde. Vai, por isso, sempre além daquelas condições que o criaram, produz a diferença, o inédito, um novo espaço-tempo (PAULON, 2005, p.21).

A pesquisa-intervenção, segundo Besset et al. (2007), considera a presença do analista fora dos limites da clínica ou uma dimensão da psicanálise aplicada; ela se propõe a "criar dispositivos de análise da vida dos grupos na sua diversidade qualitativa" (ROCHA, 2006, p. 171), tendo em vista "o movimento, as rupturas que as ações individuais e coletivas imprimem no cotidiano" (p. 171).

Entre as recomendações para a prática do pesquisador, que se interessa pela pesquisa-intervenção, tem que se considerar que ao

> antigo significado de intervenção, como abandono, fiança, garantia, deve ser apontada a necessidade de se criar uma relação de confiança entre todos os participantes da pesquisa, principalmente se esta é resposta a uma demanda de indivíduos ou grupos (SZYMANSKI; CURY, p.359).

A pesquisa que conduzimos realizou uma intervenção na escola, por meio de um processo de formação continuada de professores, visando a provocar mudanças e ressignificações na prática docente e na compreensão, prevenção e enfrentamento da violência na escola, caracterizando-se como uma investigação autorreflexiva, especificidade já apontada anteriormente como característica da pesquisa-intervenção. Os dispositivos metodológicos escolhidos foram a escuta clínica e a análise das práticas profissionais. Considerando a realidade brasileira, no campo da formação de professores, esses dispositivos são inovadores e originais e demandam, ainda, consolidação como modalidade de formação em exercício e de análise das práticas pedagógicas.

4.4. A ESCUTA CLÍNICA E A ANÁLISE DAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS COMO DISPOSITIVOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica, é um dispositivo de intervenção em grupo, que tem filiação com o trabalho desenvolvido por Michael Balint[15] (PECHBERTY, 2007; BLANCHARD-LAVILLE, 2001, 2009; ALMEIDA, 2011). Um balanço de pesquisas com abordagem clínica, de orientação psicanalítica, na área de educação, compreendendo o período de 1987 a 2005, realizado por Blanchard-Laville et al. (2005), indicou que o dispositivo "análise das práticas foi recentemente reconhecido como uma ferramenta essencial para a reflexão e transformação da profissão docente" (p.146)[16].

Como técnica inscrita no campo da pesquisa-intervenção, que pressupõe alterações objetivas no campo da ação prática, é um dispositivo e ao mesmo tempo "uma modalidade de formação continuada de professores que leva em conta a especificidade do *métier,* relacional e interativo, e a necessidade de construção de um saber-fazer na ação" (ALMEIDA, 2011, p. 3-4). A utilização da análise das práticas no campo da educação baseia-se no princípio da práxis, ou seja, considera que docentes podem reelaborar suas práticas baseados na sua própria experiência e nos seus saberes, num movimento contínuo de reflexão sobre a ação, de acordo com Blanchard-Laville et al. (2005).

No que concerne aos possíveis questionamentos epistemológicos em torno de pesquisas ancoradas na psicanálise, no campo da educação,

15 Michael Balint, psicanalista húngaro, em meados da década de 50, do século XX, desenvolveu um método de investigação de práticas profissionais, inicialmente testado por ele e Enid Balint com assistentes sociais. Porém, foi com seu trabalho de formação de médicos, na Inglaterra, que o método ficou conhecido como "Grupo Balint". A formação consistia na realização de reuniões semanais de duas horas, onde aos participantes era solicitado o relato de casos psicológicos, selecionados entre seus próprios pacientes. Embora não fosse dada nenhuma teoria sistemática, conceitos psicanalíticos orientavam as reuniões. A intenção final dessa formação consistia em fazer com que os médicos aprendessem a lidar com seus pacientes, especialmente com os aspectos subjetivos que norteavam a relação médico-paciente (BALINT, 1954). Para aprofundamento dos pressupostos e operacionalização de Grupos Balint consultar Balint (1984), e para conhecimento de experiências de aplicação, no Brasil, ver Kelner et al. (2003).

16 Tradução livre do original em francês.

Blanchard-Laville et al. (2005) argumentam que sendo um dispositivo situado fora do campo da experimentação – que tradicionalmente orienta os critérios de cientificidade baseados na sequência observação, hipótese, experimentação e análise –, uma investigação desse tipo não se relaciona com o processo de construção do conhecimento da mesma forma que uma ciência aplicada, pois está inscrito no campo das práticas. Por conseguinte, aspectos epistemológicos como legitimidade, especificidade, subjetividade do pesquisador, validação e generalização assumem outras dimensões e afirmam a cientificidade do procedimento.

Em relação à legitimidade desse tipo de investigação, os autores argumentam que, por não se relacionarem aos pressupostos da cientificidade experimental, os conhecimentos teóricos, oriundos de uma pesquisa de orientação psicanalítica, podem produzir um saber que ilumina as práticas profissionais dos professores, reorientando-os.

A especificidade de uma pesquisa dessa natureza diz respeito à "compreensão dos processos que regem o registro educativo e onde pode haver também o cuidado com as práticas, o cuidado do profissional com a pessoa" (BLANCHARD-LAVILLE et al. 2005, p. 122),[17] ou, ainda, sua especificidade está relacionada à possibilidade de elaborar respostas ao mesmo tempo "teóricas e práticas em relação à complexidade das atividades com as quais temos a ver no campo da educação e da formação" (BLANCHARD-LAVILLE, 2007, p. 215).

Relativamente à subjetividade do pesquisador, a autora argumenta que nesse tipo de investigação ela está presente, situação que exige a identificação do processo de transferência e contratransferência[18], para que a veracidade dos dados coletados não seja prejudicada, uma vez que no trabalho de pesquisa é necessário tornar públicos "certos elementos dessa elaboração para permitir aos leitores a apreensão da pertinência dos resultados" (BLANCHARD-LAVILLE, 2007, p. 216).

Quanto à validação, de acordo com Blanchard-Laville et al. (2005), o pesquisador que utiliza os dispositivos deve considerar que a relação entre

17 Tradução livre do original em francês.

18 Conceito empregado por diversas correntes psicanalíticas não-lacanianas.

as observações empíricas e sua interpretação deve ultrapassar a correspondência linear e alcançar o patamar da compreensão, que "não visa ao sentido verdadeiro da situação, mas ao sentido potencial" (BLANCHARD-LAVILLE, 2007, p. 217).

A generalização é o último aspecto epistemológico a ser observado. Blanchard-Laville (2007) afirma que embora as pesquisas de orientação psicanalítica não busquem regularidades, "a abordagem clínica centra-se na capacidade de identificar, a partir de casos singulares, mecanismos psíquicos ou organizações psíquicas em ação nas situações estudadas" (p.217).

O pesquisador inspirado pela psicanálise no campo da educação e da formação de professores, segundo enfatiza Blanchard-Laville (2007), circunscreve sua atuação à escuta clínica e à análise das práticas profissionais, que se dirigem aos registros educativos dos participantes, aos processos psíquicos ativados pela sua inserção docente, à construção da identidade profissional, ao sofrimento dos professores e jamais à formação ou às características de sua personalidade.

O objetivo da escuta clínica e do foco na prática pedagógica do professor, de acordo com Almeida (2011b), é o de oportunizar a cada participante a reflexão e a análise de seus êxitos e insucessos e dos elementos facilitadores ou obstacularizadores de sua prática profissional docente. De acordo com Blanchard-Laville et al. (2005), os efeitos da aplicação desses dispositivos à prática de professores têm a ver com o fato de que o trabalho psíquico conduz a uma elaboração de questões narcísicas e de conflitos específicos do ambiente profissional e a um abrandamento das defesas profissionais. Desse modo, possibilita ressignificar o *métier* e, ao restabelecer a dimensão pessoal, há uma melhoria na atuação docente, pois parte do

> movimento de idealização e desilusão do si-profissional, do aluno esperado, e do saber como objeto psíquico (...) A questão da sublimação na profissão é enriquecida pelo conceito de narcisismo, percebido não apenas em seu valor de retirada defensiva, mas como recurso criativo possível (BLANCHARD-LAVILLEet al., 2005, p. 148)[19].

19 Tradução livre do original em francês.

Na escuta clínica das práticas dos professores, o grupo, como apontado por Blanchard-Laville (2009), concentra-se em um caso concreto. Retomando a questão de Balint sobre que formação poderia ser ministrada aos participantes para que adquirissem uma atitude psicoterapêutica, a autora resgata duas possibilidades mencionadas por Balint: promover um curso acadêmico ou liderar um grupo em um seminário que discutisse problemas psicológicos reais identificados pelos médicos participantes. É a segunda possibilidade que Balint escolhe e que a autora julga ser o melhor caminho para a análise de práticas profissionais, pois embora possa

> parecer à primeira vista demandar dos participantes voluntários um tempo e energia psíquica importantes, parece ser o mais capaz de conduzir a reformas fundamentais da prática profissional: é sólida e também flexível. Estas duas qualidades, firmeza e flexibilidade, são de fato muito necessárias atualmente para se ajustar as conjunturas exigentes, evolutivas e por vezes provocadoras da psique profissional (BLANCHARD-LAVILLE, 2009, p.461).

Na formação de professores, de orientação psicanalítica, o objetivo fundamental não é estabelecer a análise da prática de uma profissão, mas, sim, desenvolver a análise das práticas de professores, especificamente dos participantes do grupo e "focalizar a dimensão da subjetividade e o campo das relações interpessoais presentes nas práticas docentes" (Almeida, 2011,p.34), ou,como enfatiza Chaussecourte (2009),"compreender a especificidade do que acontece na sala de aula com ideias psicanalíticas"[20] (p. 19).

Pechberty (2007) afirma que, assim como na psicoterapia, a transferência nos grupos de análise das práticas docentes tem papel destacado, pois é na transferência com o líder do grupo[21] que se torna possível ressignificar a contratransferência profissional, embora ressalte que grupos de análise das práticas de professores não são grupos terapêuticos.

A diferença entre uns e outros tem a ver com o objeto em análise, pois enquanto nos grupos terapêuticos o foco é na história singular de cada um,

20 Tradução livre do original em francês.

21 No caso da pesquisa-intervenção aqui apresentada, a transferência ocorreu entre a primeira autora, que coordenou os grupos clínicos, e os professores da escola.,

nos grupos de análise das práticas a atenção está voltada para a posição profissional e suas repercussões pessoais. Almeida (2011) reafirma essa posição ao dizer que ainda que o enquadramento clínico se refira aos participantes do grupo, as práticas educativas são o objeto de reflexão e não a pessoa em si.

Não obstante, há uma semelhança com a clínica, em virtude da necessidade de estabelecer um clima de segurança entre os participantes do grupo, conforme aponta Figueiredo (2007), que resgata de Balint a importância da confiança recíproca no processo terapêutico. No grupo de análise das práticas profissionais dos professores, a pesquisadora-analista[22], animadora do grupo, desenvolveu uma atmosfera de confiança com e entre os participantes. Deve-se ressaltar que esse talvez seja um dos maiores desafios do trabalho, pois embora não seja terapêutico, o grupo é um espaço de fala, de experiências compartilhadas, e as questões levantadas são a matéria sobre a qual todos intervirão.

Outra aproximação com a clínica diz respeito ao papel do psicanalista. Como coordenador do grupo, ele mantém sua função primeira, que é a da escuta, o que lhe possibilita "intervir de forma diferenciada, considerando a transferência – ou as transferências – e a criação de espaços de fala e de reconhecimento" (COUTINHO; ROCHA, 2007, p. 72).

De acordo com Pechberty (2007), o grupo de análise das práticas profissionais opera com base na regra da associação livre, na qual experiências, posicionamentos, significados, afetos e sentidos de um dos participantes são o ponto de partida para que o restante dos sujeitos reaja e processe seus próprios afetos. É nesse processo que a relação entre o Si pessoal, o Si profissional e operações inconscientes possibilita que conflitos psíquicos e condições identificatórias sejam evidenciados entre os participantes do grupo. Em outras palavras, cada um fala do seu lugar singular, sem desvalidar o que foi dito por outro participante. É, portanto, na "alteridade respeitada que a singularidade se constrói. ganhando o jogo e, assim, ganhando o "eu"

22 Neste trabalho, a expressão pesquisadora-analista se refere à especificidade da formação da animadora dos grupos clínicos, que é psicóloga e psicanalista, formação que atende aos critérios que Almeida (2011) aponta ao esclarecer as diferentes designações para o profissional que coordena o trabalho com grupos clínicos de análise das práticas: monitor, mediador, animador, analista, pesquisador ou formador.

sobre o profissional"[23] (BLANCHARD-LAVILLE, 2009, p. 461).

O papel do coordenador do grupo, como aponta Pedroza (2010), é o de localizar, no discurso dos profissionais, os significantes que aparecem, os lapsos, as associações de cada participante, com o objetivo de encontrar outros e novos sentidos. O coordenador do grupo não ensina, não explica nem tão pouco fornece opiniões próprias, sendo, portanto, seu papel, além do de acolher as falas, auxiliar nas análises realizadas pelo grupo, que tem como meta produzir efeitos que transformarão suas queixas em mudanças, na atuação em sala de aula.

Ainda sobre a intervenção do coordenador, Blanchard-Laville e Pestre (2001) lembram que ele não pode interferir explorando a situação em si, pois muitas vezes as proposições do grupo não são suficientes para operar interpretações ou elaborar a situação de contratransferência.

Ao identificar e relatar para o grupo uma determinada situação que o perturba, os participantes do grupo têm a chance de elaborar a condição passada como aluno/a para a situação presente como docente/profissional, de modo que

> Os relatos fazem aparecer o conflito psíquico, que se torna preciso no relato do participante, assim como elementos do cenário inconsciente. É, portanto, a presença do narcisismo no exercício da profissão que sustenta essas condutas de idealização, os laços de semelhança ou de diferença entre as representações do si docente e do si aluno; é ainda o narcisismo que organiza as formas de reconhecimento de si (aluno, criança, adolescente) no outro – aluno ou colega (PECHBERTY, 2007, p.22).

Para Pechberty (2007), um dos grupos de profissionais mais difíceis de constituir é o de professores, pois a história institucional, a cultura docente, bem como as rupturas que se processam na história pessoal dos participantes (entre o ser criança/aluno e adulto/professor) são características que se entrelaçam na experiência profissional a ponto de afirmar que o conflito psíquico "incide sobre o desvio entre o ideal e a realidade e recobre experiências diferentes de associação ou de ligação entre o si docente de hoje e o

23 Tradução livre do original em francês.

si aluno inconsciente sempre ativo" (p.22).

O autor destaca três dimensões presentes na condução de grupos de professores:

- a "tensão entre as relações duais com um aluno e com a classe como grupo" (p.20) chama a atenção para a invasão do espaço psíquico do docente e a necessária elaboração da contratransferência profissional;
- o "déficit ou o excesso de idealização da relação professor-aluno e seu possível fracasso"(p.4) indica a necessidade de elaboração das condições de formação e dos elementos narcísicos idealizados;
- a "queixa em relação à instituição, pouco sustentadora ou persecutória", (p.20) aponta para o aspecto infantilizante das relações entre os sujeitos da escola e a hierarquia escolar.

Segundo Pechberty (2007), nos grupos de análise das práticas as experiências socializadas no grupo dizem respeito ao papel profissional dos participantes, à sua condição de educador/a ou ao saber. As dificuldades de ensinar, a sedução na relação pedagógica, a disciplina ou indisciplina, a autoridade ou falta dela e a identificação com os alunos compõem o cenário que dificulta estabelecer o distanciamento necessário nas relações, uma vez que as identificações (com os discentes, com o saber, com a instituição) põem em atividade mecanismos psíquicos de outrora, reativando nos professores angústias, posições infantis, adolescentes e parentais.

A análise da atuação profissional dos docentes também é reafirmada por Blanchard-Laville (2008), que indica que nesse dispositivo o objetivo final é "elaborar a implicação psíquica do próprio desempenho profissional" (s/p).

A análise das práticas profissionais de professores, por "estruturar novas formas de reflexividade, de relações intersubjetivas e de laços sociais possíveis entre os profissionais" (PECHBERTY, 2009, p. 48), revela-se, de acordo com Almeida (2011), bastante complexa, pois:

- supõe acolher demandas e interesses diferentes;
- exige esclarecer significados, sentidos e problemas de diferentes contextos;
- constata que a natureza relacional da profissão docente coloca em movimento dimensões conscientes e inconscientes do afeto dos sujeitos envolvidos na relação educacional;

- faz emergir tensões, ansiedades, culpas, angústias, conflitos internos de diferentes ordens e dimensões;
- suscita diferentes pontos de vista entre os participantes do grupo, mobilizando defesas psíquicas e, dentre outros movimentos, os transferenciais.

Ainda que o grupo de análise das práticas docentes não tenha fins terapêuticos, segundo Pechberty (2007) há efeitos dessa natureza sobre seus participantes, pois ao elaborar ressentimentos, a partir da fala escutada por um outro, o coordenador do grupo, há uma mudança nas relações do Si aluno inconsciente com o Si docente atual.

Para Almeida (2009), a análise das práticas profissionais,

> propicia a (re)construção, em contexto, da identidade profissional do professor e a ressignificação de suas práticas, por meio de dispositivos que contemplam a colocação, em ato, de processos intra-subjetivos e inter-subjetivos que atravessam o ofício docente (p. 33).

O grupo permite uma elaboração psíquica decorrente dos diferentes relatos entre os pares e de sua relação com o inconsciente, ativando "o presente das decisões concretas do docente na sua classe e a trama psíquica inconsciente que se repete" (PECHBERTY, 2007, p. 23), ou, ainda, lhe permite situar-se narcisicamente, restabelecendo-se no movimento contínuo relativo a si e ao outro. A participação no grupo propicia que seus participantes

> formem ressonâncias inconscientes das situações profissionais que foram objeto de cada um [...] e permite uma transferência flexível que circula entre os planos de sua história pessoal e profissional e as dinâmicas psíquicas que se repetem e que se atualizam no aqui e agora, graças à associação de palavras e afetos que o acompanham. O desenvolvimento da prática torna-se a maior questão da formação profissional [24] (PECHBERTY, 2009, p.43).

No trabalho com professores, notadamente na análise de suas práticas, de orientação psicanalítica, Almeida (2011) afiança que os atos de fala e

24 Tradução livre do original em francês.

a escuta clínica são os instrumentos privilegiados. A autora aponta características essenciais do enquadramento clínico aplicado ao manejo de um grupo. A primeira refere-se à organização do grupo:

- é necessário dispor os professores em círculo para que todos estejam visíveis uns aos outros;
- as falas devem ser dirigidas a todos e não a um participante em particular;
- deve-se considerar o grupo como capaz de produzir uma teoria por si mesmo, que poderá ser abandonada quando outra se tornar mais significativa;
- o sigilo com relação ao que é informado no grupo e o respeito às falas devem ser pressupostos de participação.

A segunda característica diz respeito ao papel que o coordenador do grupo assume, que exige:

- primar pela qualidade da fala, ficando atento para reduzir interrupções, sussurros, gestos ou expressões não verbais que resultem em alterações na escuta;
- recusar qualquer posição que lhe confira a condição de modelo, representante do saber ou de valores, embora reconheça que esse lugar imaginário exista para o grupo, visto que tem uma dimensão diferenciada da formação clássica.

Além dessas condições, embora não considere uma regra indiscutível, Blanchard-Laville (2008) não utiliza qualquer outra técnica que não seja a fala. Sendo assim, recomenda que nem os participantes nem o animador[25] façam anotações durante os encontros. Também utiliza o que ela denomina de *regra de restituição*, que concerne ao esforço do grupo de não tecer comentários sobre as questões exploradas durante as reuniões em situações externas ao funcionamento do grupo clínico. Caso isso venha a ocorrer, o grupo deve ser *restituído*, isto é, devem ser comunicados aos seus participantes os comentários e observações feitos fora do contexto do trabalho de grupo.

25 Termo utilizado pela autora.

Na pesquisa-intervenção conduzida, decidimos que anotações[26] seriam realizadas em todos os encontros, tendo em vista que esses registros constituíram parte fundamental da construção dos dados e de sua sistematização, potencializando inferências e algumas interpretações possíveis.

4.5. OS OBJETIVOS DA PESQUISA-INTERVENÇÃO

O objetivo geral foi o de avaliar os efeitos, nas concepções e práticas educativas de enfrentamento da violência escolar e na implicação subjetiva dos professores, de um projeto de intervenção/formação continuada, realizado em escola pública do DF, por meio dos dispositivos de escuta clínica e de análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica.

Como objetivos específicos, propusemo-nos a:

- escutar e analisar as práticas profissionais de grupos de professores em uma escola com queixas de violência escolar;
- avaliar a ressignificação de experiências e a (trans)formação de práticas educativas no trabalho de enfrentamento da violência na escola;
- dar suporte aos professores, pelo dispositivo da escuta clínica, à operação de suplência narcísica das funções parentais junto aos alunos adolescentes;
- promover a reconstituição dos laços sociais e relacionais entre professores e adolescentes por meio da implicação subjetiva de ambos no processo educativo.

4.6. O LOCUS DA PESQUISA

Elegeu-se como locus de investigação o Centro Educacional XY[27], de uma Região Administrativa do Distrito Federal (RA), reconhecidamente de classe média.

---

26 As anotações foram feitas, ao longo dos encontros com os grupos, por estudantes do Curso de Psicologia, bolsistas de Iniciação Científica do CNPq, que acompanharam as reuniões e a quem as autoras agradecem a participação e colaboração: Marina Scalco, Loyanne Monteiro, Luiza Martinez, Iana Benigno e Bruno Almeida.

27 Algumas informações e detalhes sobre o local da escola, seus professores e alunos foram omitidos e/ou modificados para assegurar a não-edentificação e a privacidade dos participantes da pesquisa.

Ainda que inicialmente a intenção fosse selecionar escolas pertencentes a regiões de menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Distrito Federal, optou-se pela escola supracitada por ela apresentar indicadores de risco e de vulnerabilidade e elevado índice de violência, a ponto dessa ter tido repercussão na mídia brasiliense como sendo uma situação incontornável. Professores e alunos foram ameaçados e a polícia invadiu a escola, paralisando as aulas.

4.6.1 O contexto socioeconômico em que a escola está inserida

A escola atende a um grande número de adolescentes, moradores de uma cidade próxima, oriunda de um assentamento urbano, uma das regiões mais pobres do Distrito Federal. A RA onde a unidade educacional está localizada acolheu, inicialmente, trabalhadores de alguns setores da indústria e, posteriormente, foi geograficamente ampliada para atender a necessidade de moradia de funcionários públicos da União, que chegaram ao Distrito Federal para trabalhar nos últimos ministérios, aqui criados.

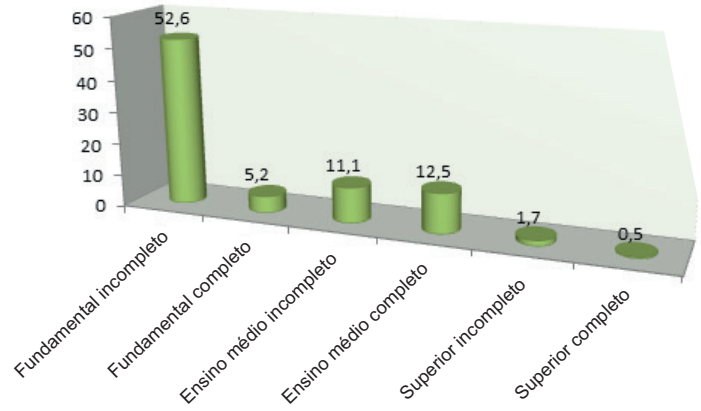
Na década de 1980, foi desenvolvido um programa de assentamento de famílias que moravam em invasões de terras públicas, com centenas de famílias tendo sido assentadas naquela Região Administrativa.

A Cidade Brasília[28] é considerada, desde o final dos anos oitenta, Zona Especial de Interesse Social (ZEIS). De acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - (PDAD)– 2010/2011, realizada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan)[29], sua população é de aproximadamente 25.000 habitantes, tendo 38,7% de estudantes em escolas públicas. A maioria dos moradores (52,6%) tem ensino fundamental incompleto, seguida de 12,5% com ensino médio e apenas 0,5% com ensino superior completo, como apresentado no gráfico a seguir:

28 Nome fictício da cidade.

29 Os dados aqui apresentados compõem o décimo quarto volume do estudo socioeconômico das famílias residentes no Distrito Federal. A pesquisa tem um total de trinta volumes, englobando todas as regiões administrativas do Distrito Federal.

Gráfico 1: Nível de Escolaridade dos Habitantes da Cidade Brasília

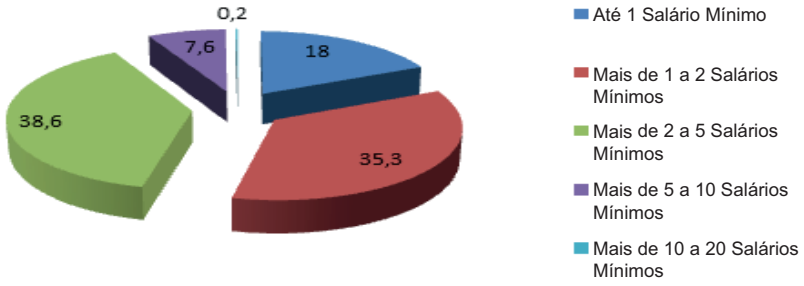


Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), 2010-2011.

A cidade é considerada uma área de condições críticas e constitui uma grande invasão do Distrito Federal. As ruas não são asfaltadas, não há corpo de bombeiros, existem apenas um posto de saúde e três escolas de ensino fundamental, insuficientes para atender seus habitantes, o que leva muitos alunos a procurarem outras localidades para realizarem seus estudos.

A renda domiciliar média da Cidade Brasília era de R$ 1.259,00, correspondente a 2,3 salários mínimos, sendo a renda per capita de R$ 352,00, ou 0,6 salário mínimo. Os números revelam a grave situação econômica da localidade; ainda que 38,7% recebessem de dois a cinco salários mínimos, 18,3% recebiam até um salário mínimo, como mostrado no Gráfico 2.

Gráfico 2. Nível de Renda dos Habitantes da Cidade Brasília



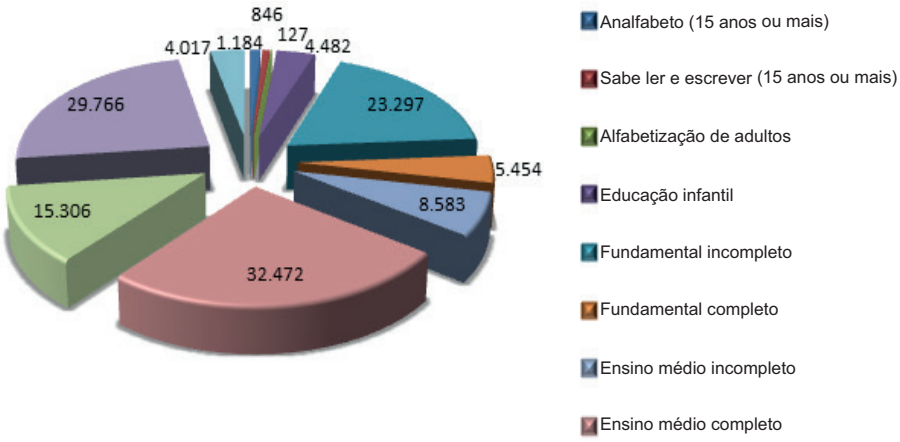
Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), 2010-2011.

De acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios da Região Administrativa, onde está localizada a Cidade Brasília (PDAD) – 2010-2011, realizada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan)[30], a população dessa RA é de aproximadamente 125.000 habitantes, sendo que 100% dos moradores dispõem de rede com água encanada, 99,8% têm rede de esgoto e 94,48% têm atendimento de coleta regular de lixo.

Da população local, 28,5% são estudantes e dentre eles 52,6% estão matriculados em escolas particulares. Quanto ao grau de instrução, apenas 0,9% da população informou ser analfabeta, 18,6% têm ensino fundamental incompleto, 25,8% têm ensino médio completo e 23,7% possuem ensino superior completo (curso de graduação, especialização, mestrado e doutorado), como apresentado no Gráfico 3:

30 Os dados aqui apresentados compõem o décimo sétimo volume do estudo socioeconômico das famílias residentes no Distrito Federal.

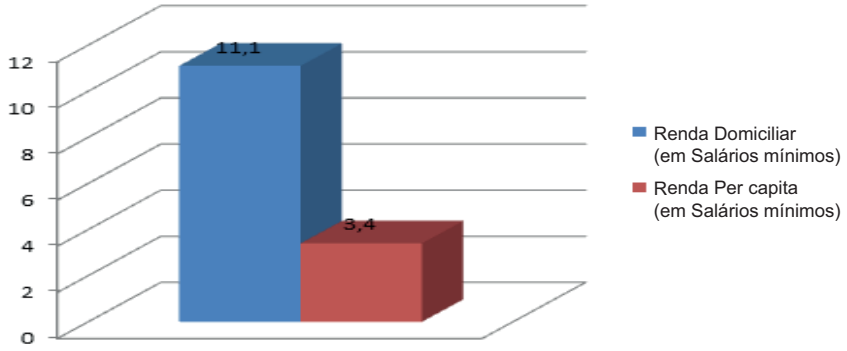
Gráfico 3. Nível de Escolaridade dos Habitantes da Região Administrativa



Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), 2010-2011

Segundo a pesquisa, a renda domiciliar média da RA era de R$ 6.051,00, correspondente a 11,1 salários mínimos, sendo a renda per capita de R$ 1.853,00,o que corresponde a 3,4 salários mínimos. O estudo aponta que 57,3% dos habitantes percebiam entre cinco e vinte salários mínimos, dos quais, 29,3% situavam-se na faixa de renda entre dez e vinte salários mínimos, seguida de 28% que compunham o grupo da faixa de cinco a dez salários mínimos. Além desses grupos, a pesquisa ainda destaca que 14,4% da população recebiam mais de vinte salários mínimos.

Gráfico 4. Nível de Renda em 2011 dos Habitantes da Região Administrativa



Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), 2010-2011.

4.6.2. Localizando a violência na escola: os fatos e suas representações

A escola Centro Educacional XY contava com 919 alunos matriculados em 2011, sendo 378 alunos no matutino, 291 no vespertino e 250 no noturno. Sua equipe técnica era formada por um diretor, um vice-diretor, três coordenadores pedagógicos, dois supervisores e um vigia. O grupo de professores era composto por 53 profissionais, sendo dezessete no matutino (sete contratados), dezenove no vespertino (oito contratados) e dezessete no noturno (um contratado).

De acordo com dados do censo escolar de 2010[31], a escola atendeu 176 alunos em atividades complementares, como atividades na área de esporte e lazer relacionadas a artes marciais, voleibol, basquetebol, handebol, entre outras; acompanhamento pedagógico (reforço escolar) nas áreas de matemática, alfabetização, português; comunicação e uso de mídias com jornal escolar; meio ambiente e desenvolvimento sustentável, com horta escolar; inclusão digital, disponibilizando acesso à informática; e a realização de

31 Dados acessados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

programas intersetoriais, como o Programa Mais Educação. Além dessas atividades, oportunizou atendimento especializado a 56 alunos.

No início do ano letivo de 2011, a escola ganhou destaque na imprensa local em virtude de uma grave ocorrência de violência, que envolveu professores, alunos e policiais. Uma matéria publicada no Correio Braziliense, no mesmo ano, relata as cenas de vandalismo e violência ocorridas na escola.

A matéria afirmava que, na entrada do turno da tarde, grupos de estudantes da escola "atiraram bombinhas em lixeiras e quebraram janelas a pedradas. Ao serem advertidos por funcionários e pela Polícia Militar agrediram policiais e destruíram o vidro do carro de um dos professores" (CORREIO BRAZILIENSE, 2011). Ainda que a situação tenha sido grave a ponto de chegar à imprensa, em entrevista a um jornal, um estudante do 9º ano revelou que aquela não teria sido a primeira vez que tal tipo de violência acontecia no Centro Educacional XY, afirmando ter "visto essas atitudes de vandalismo desde que começaram as aulas. Minha sala, por exemplo, é uma das mais prejudicadas. As janelas estão todas quebradas" (CORREIO BRAZILIENSE, 2011).

As situações de violência aconteciam na escola, segundo o texto do jornal, desde o início do ano letivo de 2011. Muitos alunos "se sentem intimidados no ambiente escolar. Presenciam agressões dentro dos ônibus escolares e nas salas de aula" (CORREIO BRAZILIENSE, 2011). Além dessas situações, havia outras que se tornaram corriqueiras, como "assistir a outros colegas quebrando as janelas do colégio, fumando cigarros e agredindo verbalmente professores e funcionários" (CORREIO BRAZILIENSE, 2011).

A gravidade do fato levou a escola a suspender as aulas por uma semana e a tomar a decisão de que os 26 alunos envolvidos no ataque e identificados fossem transferidos da instituição (CORREIO BRAZILIENSE, 2011). A direção da escola "informou que os atos de violência ocorrem a partir do remanejamento de alunos de outras cidades, além da diferença de idade entre os estudantes – eles têm entre 12 e 18 anos" (CORREIO BRAZILIENSE, 2011).

Na matéria, a mesma argumentação é apresentada pela responsável do Núcleo Pedagógico da Regional de Ensino, que afirmava não se tratar de um problema novo, acrescentando que "tal fato se explica pela transferência

dos alunos de outras escolas para a Região Administrativa. Ficamos com uma demanda muito grande, sem contar que houve uma mistura de faixa etária" (CORREIO BRAZILIENSE, 2011).

A reportagem destaca, ainda, a posição do coordenador da Empresa de Transportes, que relatou que motoristas eram ameaçados pelos estudantes. Segundo o coordenador, ao fazer o trajeto pela Cidade Brasília para pegar os alunos, os motoristas sabiam que também embarcavam algumas pessoas que não eram estudantes, mas que usavam a blusa do colégio e se identificavam como tal. Se fosse questionada sua presença ou a legitimidade de seu vínculo com a escola, "eles ameaçam as monitoras e os motoristas. Eles ficam com medo e acabam deixando os indivíduos embarcarem" (CORREIO BRAZILIENSE, 2011).

O impacto social da reportagem publicada na imprensa local foi determinante na aproximação da escola com o projeto financiado pelo CNPq. As pesquisadoras buscaram a Coordenação Regional de Ensino da Região Administrativa (CRE-RA), em maio de 2011, para avaliar a real condição de risco da escola e propor a realização da pesquisa-intervenção.

Na reunião com o diretor da CRE-RA ficou evidente que a situação de violência na escola era real e que os acontecimentos cobertos pela imprensa tinham sido de fato muito graves e de difícil controle pela equipe da escola. O diretor ressaltou, ainda, a pressão da mídia acerca da necessidade de realização de medidas de intervenção de âmbito governamental na instituição, a decisão de expulsão dos alunos envolvidos nos atos violentos e a falta de motivação dos professores como efeitos da grave situação de violência a que a escola estava submetida.

Foram então acordados com a CRE os seguintes tópicos: realização, na escola, da investigação proposta; respeito ao princípio norteador da intervenção – a adesão voluntária de professores ao grupo de escuta clínica e análise das práticas profissionais; independência e autonomia das pesquisadoras para realizar as atividades da pesquisa, sem intervenção da CRE; primeiro contato com a escola seria acompanhado por um assessor técnico da CRE e em 18 de maio de 2011 seriam iniciadas as atividades na escola.

No dia marcado, houve um encontro na sede da CRE-RA com o assessor designado. Na reunião, um servidor informou que a escola tinha

uma defasagem de sete professores e que fora feita uma denúncia de que outras pessoas (adolescentes infratores e/ou envolvidos com gangues) utilizavam o transporte escolar para deslocar-se da Cidade Brasília para a Região Administrativa, onde traficavam e cometiam furtos. Além disso, o servidor destacou que o problema real da escola não se relacionava com o local de moradia dos estudantes, mas com a má gestão da escola e com o fato de que muitos alunos tinham defasagem escolar e estudavam no mesmo espaço de alunos que não apresentavam aquela dificuldade.

Nos arquivos da CRE havia uma pasta referente às ocorrências do Centro Educacional XY, onde constavam:

a) cópia de boletim de ocorrência que informava ter sido encontrada maconha na escola; b) ofício dos moradores dos arredores da escola relatando o fato noticiado no jornal como "uma verdadeira batalha entre os alunos e o batalhão" (policiais), apoiando a intervenção do Bope[32], necessária para que a situação não se transformasse em uma guerra urbana. Reclamavam e responsabilizavam os alunos da Cidade Brasília pela falta de mobilidade dos moradores no bairro, no horário das aulas, em virtude de crimes que ocorriam naquele horário, na Região; c) ofício do Conselho Tutelar solicitando que a escola revisse os casos de transferência de alunos e afirmando que, em reunião com os pais dos alunos da Cidade Brasília, fora identificada discriminação em relação ao local de origem dos alunos; relatava, ainda, que os pais relacionaram os conflitos que aconteceram na unidade escolar com a má gestão da escola e a negligência dos pais; d) transferência de uma aluna matriculada havia um mês na escola por usar roupa inadequada para as aulas de educação física, ter amizades ruins e conversar muito; e) relato de uma aluna que foi agredida pelo pai de uma colega, na escola, e nada fora feito a respeito; f) relato de um professor sobre violência sofrida por coação da direção e boicote da escola a seus projetos; g) depoimentos de cinco professores sobre assédio moral da diretora, em 2011; h) diversos documentos nos quais funcionários relatavam ter sofrido assédio moral e ameaças da

32 Bope é a sigla de Batalhão de Operações Especiais, uma unidade operacional da Polícia Militar do Distrito Federal.

diretora da escola; i) relato de um funcionário, que teria encontrado entorpecentes na escola, tendo sido o fato camuflado pela direção, em razão da proximidade das eleições na unidade escolar; j) denúncia de agressão física de uma professora contra uma aluna.

Além dessas informações, um funcionário da Regional informou que em razão da situação de violência coberta pela mídia, a direção da escola determinara a expulsão de 39 estudantes, ainda que nem todos estivessem diretamente envolvidos com as agressões. Isso teria mobilizado processos do Conselho Tutelar e dos pais, no intuito de suspender a expulsão. Ele relatou, também, que na escola havia um professor responsável pelo laboratório de informática. Entretanto, o local estava sempre fechado, o que impedia sua utilização pelos alunos, e que a falta de professores desmotivava os docentes que efetivamente trabalhavam e contribuíam com a escola, a ponto de levar alguns desses professores a pedir transferência para outras unidades escolares.

No mesmo dia foi realizada uma reunião com três técnicos da CRE-RA (duas professoras e um professor, sendo que uma das professoras já tinha trabalhado na escola), que expuseram sua avaliação da unidade escolar. Destacaram que: a) os professores da escola formavam um grupo "desunido" e isso se refletia no trabalho; b) a escola não tinha projeto pedagógico e se recusava a elaborá-lo; c) havia falta de diálogo entre professores e alunos; d) a escola era desorganizada; e) existia falta de comprometimento dos professores e da direção com a escola.

Após as reuniões, na CRE, foi solicitada e obtida a autorização para o primeiro contato com a escola. Ao sairmos da Regional, em direção à escola, o servidor que nos acompanhou naquele momento recomendou que na primeira visita seria melhor que o deslocamento fosse realizado no seu próprio carro, que já era conhecido da escola e, portanto, seria mais seguro.

No mesmo dia, 18 de maio de 2011, foi realizado o primeiro contato com a escola. Embora a chegada à escola tenha se dado no horário de aula, vários alunos encontravam-se fora das salas de aula e havia vários livros espalhados ao longo do corredor.

Conversas com a Vice-Diretora e a Supervisora Pedagógica reafirmaram as informações obtidas na CRE e acrescentaram outros problemas enfren-

tados pela equipe, nem sempre registrados como ocorrências: a) tráfico de drogas na escola, pelos próprios alunos; b) impedimento de alunos e alunas entrarem na escola se não estivessem usando uniforme ou usando de forma inadequada (saia curta, no caso das meninas); c) pichação;d) falta de disciplina e cumprimento de normas, pelos alunos; e) alunos fumavam na escola, inclusive maconha; f) falta de professores.

Sobre a situação relatada pela imprensa, a Vice-Diretora narrou que a polícia foi à escola por conta de uma denúncia de tráfico e que um grupo de meninas, alunas da escola que usavam o transporte escolar para se deslocar da Cidade Brasília para a Região Administrativa, resistiu à abordagem, agredindo os policiais. A situação foi contornada apenas com a chegada do BOPE. Com a ajuda de funcionários da escola, foi separado quem era aluno de quem não era e os agressores foram conduzidos para a Delegacia da Criança e do Adolescente (DCA).

A Supervisora Pedagógica reafirmou o relato, acrescentando alguns detalhes. Chegaram à escola seis policiais, em três viaturas, devido a uma denúncia de furto. Os policiais solicitaram que os alunos que estavam no ônibus descessem. Porém, só os meninos atenderam à solicitação. As meninas entraram em confronto com os policiais que, por sua vez, tiveram uma conduta correta, pois não agrediram ninguém.

A Supervisora Pedagógica destacou que a maior parte dos jovens que eram traficantes não eram alunos da escola. Ela tinha colhido o relato de uma aluna, que vendia crack fora da escola, que reconheceu que os que vendiam drogas ou cometiam furto nas redondezas da escola chegavam à Região Administrativa pelo transporte escolar e que os motoristas eram ameaçados de morte pelos traficantes.

A Vice-Diretora relatou que entre os meninos e meninas um garoto se dizia ser da "7ª D", mas que essa turma não existia na escola e que ele era traficante e líder de gangue. Segundo a Supervisora Pedagógica, esse "elemento" foi o único que fugiu e não foi levado para a DCA.

Como medida de proteção da equipe, a Vice-Diretora resolveu filmar a briga, ressaltando que ela e a diretora foram ameaçadas de morte e que não entregou as imagens para a mídia porque esse não era o objetivo da atitude que tinha tomado.

A Supervisora Pedagógica destacou que o Centro Educacional XY, antes da chegada dos alunos da Cidade Brasília, era calmo, e indicou dois aspectos que relacionavam esses alunos com a violência na escola: a) o fato de os alunos terem sido transferidos para a escola porque iriam participar do projeto de aceleração[33], mas que ele não funcionava, constituindo um dos motivos da revolta dos alunos; b) a transferência de um grupo grande de alunos para o projeto de aceleração teria sido uma "retaliação" à equipe da unidade educacional.

A supervisora destacou, também, que denúncias de furtos eram investigadas na escola por policiais e que "viu o movimento" de alunos que seriam chamados à direção para investigação. Ouvira dizer que eles foram agredidos fisicamente, mas não tinha certeza se isso era de fato real, e afirmou que "nunca foi convidada para participar das reuniões".

A Supervisora acreditava que a Diretora e a Vice-Diretora não levaram em conta que os alunos da Cidade Brasília "tinham uma visão muito ruim da polícia, a ponto de detestarem policiais". Elas foram ameaçadas, segundo a Supervisora, porque os alunos não aceitaram que a polícia tivesse sido chamada para investigar a situação. Para eles, era papel da diretora e da vice protegê-los da polícia, não permitindo que fossem levados para a DCA. Lembra, ainda, que as ameaças dos alunos fizeram com que as duas corressem e se escondessem, na escola.

Outro equívoco de encaminhamento do fato, na opinião da Supervisora, referiu-se à expulsão de 29 alunos, pois, segundo sua avaliação, cerca de dez alunos realmente estavam envolvidos na situação e os outros eram alunos com baixa frequência às aulas, e que a publicidade mediática atribuída à situação de violência foi utilizada pela direção para expulsar, também, alunos considerados indesejáveis na escola. Na avaliação da Supervisora, as expulsões foram um erro.

As situações de violência na escola, que culminaram no evento relatado pela mídia, fizeram com que a escola fosse incluída prioritariamen-

33 Implantado em 2008, o projeto Classes de aceleração da aprendizagem - Anos Iniciais - Acelera DF, tem o objetivo de atuar contra a distorção idade/série, resultante da repetência e abandono escolares.

te no projeto "Muita Calma Nessa Escola"[34], uma ação desenvolvida pela Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal, a partir de julho de 2011. Esse projeto tinha como objetivo combater a violência nas escolas do Distrito Federal, prevenindo a criminalidade e proporcionando mais segurança aos alunos e à comunidade escolar por intermédio da presença frequente da polícia que, com rondas sistemáticas e dois policiais por turno, fazia tanto o patrulhamento interno quanto das áreas que circundavam a escola. O projeto seguia as diretrizes do Programa de Segurança Comunitária, desenvolvido pelo Governo do Distrito Federal (GDF), baseado no princípio da participação da comunidade na construção da segurança, na sociedade.

As informações obtidas na CRE-RA e com a equipe técnica da escola divergiram quanto ao número de alunos expulsos, porém houve consenso sobre o fato de que existia violência na escola e a necessidade de uma intervenção que ultrapassasse o controle do efetivo policial e adentrasse as relações interpessoais no espaço escolar.

4.7. OS PARTICIPANTES E A FORMAÇÃO DOS GRUPOS

Foram sujeitos da pesquisa dezessete professores, que formaram dois grupos de escuta e de análise das práticas profissionais. O grupo do turno matutino foi formado por seis professores, sendo dois homens e quatro mulheres. O grupo do turno vespertino foi formado por onze professores, sendo três homens e oito mulheres. A frequência de realização do grupo foi semanal, com duração de 1h30m, aproximadamente.

A reunião com os grupos de professores aconteceu nos "dias de coordenação" – espaço semanal destinado à avaliação e ao planejamento dos professores de uma escola, que ocorre no horário contrário ao que os professores ministram aulas. O grupo de análise das práticas docentes foi realizado

34 Mais detalhes sobre o projeto podem ser acessados no site da Secretaria de Estado de Segurança Pública. Disponível em:<http://www.ssp.df.gov.br/003/00301009.asp?ttCD_CHAVE=154904>.

para o turno da manhã às[35] segundas-feiras, de 15h30m às 17:00h, e para o turno da tarde às quartas-feiras, de 9h30m às 11:00h.

O primeiro contato com o grupo de professores da manhã ocorreu no dia 18 de maio de 2011, no momento da reunião de coordenação, quando lhes foi apresentado o projeto e explicado que a participação era voluntária. A adesão de todos os professores presentes foi imediata. Com o grupo de professores da tarde, o primeiro contato foi realizado no mesmo dia, no horário do intervalo e na sala dos professores, quando todos os presentes também aderiram à proposta.

Os grupos de análise das práticas profissionais tiveram início na semana seguinte, no dia 25 de maio de 2011, tendo um grupo se reunido no período da manhã e outro no período da tarde. Os referidos grupos foram encerrados em dezembro de 2011. Tínhamos como objetivo retomar o trabalho com os grupos no primeiro semestre de 2012, o que não ocorreu devido à dinâmica da escola, à saída da maioria dos professores contratados e à greve ocorrida no período. Houve, em 2012, uma intervenção (grupos focais) com os adolescentes "violentos" da escola, atendendo a uma demanda dos grupos de professores.

No dia posterior aos fatos já narrados, os professores reuniram-se e decidiram não entrar em sala de aula enquanto a Regional de Ensino não se pronunciasse sobre a situação ocorrida na escola. Estava criado o conflito, com alunos apoiados por professores, professores que discordavam da atuação da direção da escola e professores que apoiaram a polícia porque "na escola tem muito bandido".

Na primeiro encontro com os professores, fomos prontamente recebidas e foi marcada a primeira reunião com os grupos, após termos apresentado os objetivos da pesquisa e os critérios de funcionamento dos grupos.

Os encontros com os professores aconteceram no fluxo dinâmico da escola, onde, algumas vezes, as reuniões não puderam ser realizadas por conta de atividades extraclasses, reuniões na Regional com os professores,

35 Inicialmente, os encontros aconteciam às quartas-feiras para ambos os grupos. Entretanto, por decisão da escola, o grupo de quarta-feira, do período da tarde, foi transferido para segunda-feira, no mesmo horário. A mudança ocorreu no início do segundo semestre de 2011.

festas previstas no calendário escolar e algumas atividades de capacitação profissional oferecidas pela Regional de Ensino. A quantidade de professores envolvidos também variava conforme as licenças e atestados médicos, comuns em ocasiões de crise.

A escola funcionava em três turnos. Trabalhamos com dois turnos, sendo onze professores do turno da manhã, que lecionavam para o ensino médio, e catorze professores do período da tarde, que trabalhavam com o ensino fundamental e seis turmas de aceleração. O episódio de violência, que levou-nos à escola, aconteceu no turno da tarde, mas os professores da manhã solicitaram nossa presença, pois alegaram que também precisavam do "apoio psicológico do grupo da Católica".

Ao todo, foram realizados dezessete encontros com os grupos de escuta e de análise das práticas profissionais docentes.

4.8. A ANÁLISE E A CONSTRUÇÃO DOS DADOS

A análise e a construção dos dados foram realizadas por meio da elaboração de núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006), que favorecem a apreensão dos sentidos e significados atribuídos pelos professores à sua atuação profissional, nos relatos realizados nos grupos de escuta e análise das práticas.

Oriundo da perspectiva sócio-histórica, esse procedimento de análise privilegia as abordagens qualitativas de pesquisa e sua interlocução com a psicanálise tem sido profícua, por seu interesse pela significação e sentidos singulares dos enunciados discursivos.

O procedimento parte da compreensão dos significados, relativos aos "conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades" (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.226). Além disso, considera que significado e sentido são formados "pela unidade contraditória do simbólico e do emocional" (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.226), donde os significados são o ponto de partida para a apreensão dos sentidos, que não são visíveis numa

primeira aproximação com os dados.

A elaboração dos núcleos de significação compreende três etapas na análise dos dados: identificação de pré-indicadores; aglutinação; organização e análise dos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006).

A primeira etapa, identificação de pré-indicadores, é o momento em que o empírico se constitui como dado primeiro, capturado na fala dos professores, nos grupos; é a primeira unidade de identificação de temas a serem analisados na pesquisa-intervenção.

A segunda, aglutinação, diz respeito à articulação de pré-indicadores, onde se buscam similaridades, complementaridades e contraposição entre as falas dos participantes que, organizadas sob tais critérios, apontam para categorias analíticas.

A última etapa, organização e análise dos núcleos de significação, refere-se à nomeação da articulação dos conteúdos expressos pelos sujeitos da investigação, onde é "possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados" (AGUIAR; OZELLA. 2006, p.231). A análise considera os elementos intrínsecos a um núcleo e entre núcleos, buscando superar a aparência do discurso para alcançar os significados e sentidos que lhes são atribuídos.

Terceira Parte
APRESENTANDO E DISCUTINDO A INTERVENÇÃO REALIZADA

5. A ESCUTA CLÍNICA E A ANÁLISE DAS PRÁTICAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES

A escuta dos professores apoiou-se na sustentação de um lugar discursivo, onde a fala pudesse circular, com a intenção de que houvesse reconhecimento, pelo grupo, das questões relativas às concepções e prática dos professores, visando a uma implicação subjetiva dos sujeitos no seu dizer. Sustentar o lugar que garantisse a fala e sua circulação significou não fornecer respostas às questões ligadas ao mal-estar na escola, não atender à demanda inicial de resposta à angústia, que se expressava, sobretudo, sob forma de inúmeras queixas e de demanda de saber.

Nas reuniões dos grupos, os professores traziam questões e temas, por meio de uma livre associação coletiva, e propunham que fossem discutidos, de acordo com o interesse da maioria. Como a escola tinha vivenciado episódios de violência, os temas levantados quase sempre circulavam em torno dessa temática, embora nem sempre explicitamente. Os professores demandaram, inicialmente, um saber acerca de *como fazer*: como dar uma aula mais interessante; como "passar" os conteúdos; como incentivar os alunos, ou seja, como exercer seu ofício, apesar da violência presente nas relações cotidianas e tida como o principal impedimento de uma "boa" prática pedagógica.

A escuta permitiu que os professores falassem livremente, o que ocorreu quase sempre, uma vez que suspensas as respostas, "receitas" e certezas, cabia-lhes a eles implicar-se no seu próprio dizer, sendo confrontados às ambivalências, às contradições, às ironias e à agressividade de suas próprias palavras. Tratava-se, portanto, de ir além das impotências, buscando possibilidades.

Reconhecerem-se implicados no seu dito era uma novidade para os pro-

fessores, que estavam "acostumados" com o seu sintoma. Queixavam-se de si, depressivamente e depreciativamente, ou do outro, projetivamente, instalando-se no laço social discursivo como se nada tivessem a ver com as vicissitudes e impasses vividos no cotidiano da escola e nas relações intersubjetivas com os colegas e, sobretudo, com os alunos adolescentes. Por outro lado, as normas, as regras de comportamento, a *expertise* em assuntos pedagógicos, as cobranças, os prazos e os cursos de capacitação funcionavam, muitas vezes, como mecanismos de proteção ou de véu contra o mal-estar inerente ao ato educativo.

Para a pesquisadora-analista, que coordenava os grupos, "não cair em tentação", isto é, não enveredar pelas vias do conhecimento, mas ser ponto de estofo de um saber não-todo, era, por vezes, uma posição difícil, face às demandas de "como fazer", "como dar conta de", que atestavam não somente uma posição subjetiva diante dos conflitos como também uma falta de informação acerca de questões fundamentais ligadas ao adolescer, por parte do grupo. Como afirma Perrenoud (1996), o analista facilitador deve limitar-se a encorajar a análise a ser realizada pelos professores, deve ajudá-los esclarecendo. Entretanto, isso nem sempre foi possível sustentar, pois vez ou outra era necessário dirigir algumas perguntas ao grupo, indicar ou citar algumas referências no campo do conhecimento e, no limite, fazer alguma sugestão.

O trabalho de escuta consistiu em identificar e pontuar, nos discursos dos professores, os lapsos, as associações de cada um, o que destoava em suas narrativas, o que se apresentava como "estranho familiar", *confrontando*-os ao seu dizer e ao dizer do outro, apostando na emergência de alguma enunciação. A expectativa era de que se abrissem caminhos de sentido no que, aparentemente, era da ordem do *non-sens*. Assim, buscou-se não se deter em assuntos na sua literalidade, ou seja, nos programas, nas provas, nas dificuldades objetivas da falta de papel, de cadeiras, etc. Procurou-se significações latentes, como aponta Blanchard-Laville (2005).

A aposta foi feita. Tratava-se de escutar e de analisar as práticas profissionais de professores afetados por uma série de impasses e de impossibilidades, atribuídos, genericamente, à atuação violenta de alunos adolescentes. Fazia-se necessário escutá-los para que se autorizassem a uma mínima

enunciação que fosse, a sustentar o desejo de ser professor, apesar de todas as dificuldades vividas na profissão. Cabia suportar a angústia dos professores e apontar para a possibilidade de ela ser atravessada, isto é, para a possibilidade de encontrarem respostas que viessem na direção da reconstrução dos laços sociais e não de seu rompimento ou esfacelamento.

5.1. OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO E SENTIDO[36] - GRUPO DE PROFESSORES DO TURNO DA TARDE

5.1.2. AS QUEIXAS

O que foi escutado, inicialmente, era um "rosário" de queixas sobre culpados e fatores impeditivos de uma ação pedagógica de sucesso, em que os responsáveis apontados eram pessoas e/ou condições e fatores supostamente alheios ao desejo do professor, como indicam os fragmentos de relatos a seguir:

- A grande questão é ter seis turmas de aceleração, isso atrapalha o andamento da escola.
- É preciso que alguém faça o papel de disciplinador.
- É um boicote, nêgo tá lá pra boicotar mesmo, é pra deixar a escola no chão.
- A gente não consegue dar aula, tem turma que a gente tem que chamar atenção toda hora. É o mesmo que falar com poste.
- Esta escola aqui é laboratório do inferno.
- Eu tenho um laudo, trouxe para mostrar, o que acontece comigo é causado por estresse daqui.
- Meu ouvido não é penico, digo isso para eles, não tenho porque ficar ouvindo palavrão.
- Eu cheguei ao limite, se um ou dois alunos conseguirem passar já tá bom.

36 Os núcleos de significação e sentido aplicam-se somente à escuta e análise das práticas profissionais do grupo de professores do turno da tarde, que envolveu-se diretamente nas situações de conflito e de violência na escola e com o qual houve maior número de reuniões (onze, ao todo).

As queixas são aqui entendidas como as razões, os motivos apontados pelos professores que impediriam ou oporiam obstáculo às suas ações educativas. São uma forma de lamento impotente, dirigida a um Outro suposto saber como resolver ou contornar a situação da qual se queixavam. Como referido em Almeida (2000), ora elas são depressivas, ora paranoicas, apontando para a angústia que mobiliza o professor no exercício de sua profissão. O trabalho inicial foi de transformá-las em sintoma ou enigma, ou seja, criar um espaço de escuta e de fala que pudesse provocar um giro na posição discursiva dos sujeitos, uma mudança de posição subjetiva diante de seu incômodo, de modo a que cada um se responsabilizasse por suas questões.

As intervenções, nessa perspectiva, teriam de abalar certezas e provocar implicação naquilo que lhes parecia distante ou de sua não-responsabilidade. Assim, ao escutar as inúmeras queixas, a intervenção da pesquisadora-analista limitou-se a pontuar, a operar cortes nos significantes, de modo a que fosse possível lançar e relançar a *confrontação* com o próprio dizer. Por exemplo, pontuando: "esta escola é uma bagunça" e "os alunos não se interessam por nenhum assunto".

Quando confrontados com seu próprio dizer, observou-se como reação, que as falas dos professores passaram a expressar seu desconforto face ao que os adolescentes queriam discutir: sexo, vagina, pênis, futebol, violência, crimes que ocorriam no final de semana, etc. Foi pontuado, então, que os alunos se "interessavam por alguma coisa". Vários professores reagiram imediatamente, interpelando a pesquisadora e dizendo que "aquilo não podia ser matéria de aula", pois "não era assunto para cair na prova" e que "havia conteúdos a serem dados e exigências a serem cumpridas".

Conforme Almeida (2000), as queixas dos professores cumprem a função de desdobrar-se em demanda de saber dirigida ao Outro e precisam, inicialmente, ser acolhidas e escutadas. Todavia, a falta de resposta à demanda queixosa remete o sujeito a confrontar-se com a angústia (de castração) e com o desejo implicado na sua escolha profissional, obrigando-o a buscar suas próprias respostas.

Isso não se passa, entretanto, sem que ele encontre pelo caminho as resistências que se opõem ao trabalho psíquico de retificação subjetiva, isto

é, de implicação do sujeito no que ele apresenta como sintoma. Para Lacan, "essa retificação em Freud é dialética e parte dos dizeres do sujeito para voltar a eles, o que significa que uma interpretação só pode ser exata se for... uma interpretação" (1958/1998, p.607).

5.1.3. A RESISTÊNCIA

Diante de um pequeno silêncio, os participantes começaram a se queixar, contando casos de alunos e alunas para os quais a violência seria um sinal de *status* no local onde moravam e que traziam essa posição para a escola. Segundo os professores, após os atos de violência ocorridos na escola, a blusa (do uniforme) passou a representar um troféu no bairro, onde os alunos eram reconhecidos e valorizados por serem violentos.

Puseram-se, então, a questionar se após as reuniões do grupo eles teriam mais "conhecimento técnico" para lidar com os alunos e com a violência, ou seja, a expectativa era de que a pesquisadora falasse sobre "coisas práticas", exteriores ao sujeito, sobre teorias, métodos e técnicas. Os professores resistiam, inconscientemente, a falar sobre o seu saber-fazer com os alunos, a abrir-se para a sua verdade e a do outro, para o mal-estar ali instalado, a interrogar-se sobre o seu desejo, que poderia vir a enunciar-se nos tropeços da fala. O fenômeno da resistência estava, assim, em andamento.

- A gente vai saber lidar com os alunos e com a violência deles? Vocês têm técnicas?
- Esse ano até a distribuição de carga foi feita pela Regional porque aqui ninguém se entendia.
- Aqui têm projetos muito bons, mas a gente não consegue fazer porque estamos desmotivados.

Houve um grande burburinho na reunião, enquanto a pesquisadora-analista tentava apreender os desdobramentos das demandas. Um professor, então, dirigiu-lhe a palavra, perguntando se lá, de fato, seria um espaço para "falar de tudo" e que "garantias"a animadora do grupo poderia dar de que as conversas não sairiam dali. Retomou-se o contrato, enfatizando a

relação de confiança e o sigilo, dirigindo-se a todo o grupo.

As posições dos professores, naquele momento, foram tomadas como resistência ao trabalho de fala, como resistência inconsciente, dando conta da oposição do eu ao recalcado (Freud, 1926/1985). À semelhança do que ocorre no tratamento analítico, a

> resistência exterioriza-se logo no início pelo gozo, camuflado como um ganho secundário ou resistência propriamente dita; o sujeito evita a análise, ou pode mesmo não entrar, ou se entrar, dificultar o trabalho do analista, burlando a demanda e buscando ajuda através de algo vindo do real. A principal razão é o gozo que o sujeito falante tem em permanecer identificado ao sintoma, encontrando no sofrimento um apoio para seu amor próprio e sua reivindicação (FERNANDES, 2004, s.p.).

Após (re)discutido o contrato, os professores passaram a tecer queixas uns contra os outros, a referir-se aos colegas de outros turnos, a apontar "facções" de professores, a reclamar da diretora, do funcionário, da Regional, esperando que lhes fossem dadas respostas sobre o que parecia inscrito sob o signo do não-saber todo, instalando-se no registro imaginário da impotência.

O espaço de fala constituiu-se, inicialmente, como um momento catártico de "acerto de contas". O lugar da pesquisadora-analista foi o de escutar, fazer semblante de Sujeito-suposto-Saber, realizar pequenas intervenções e cortes, interessar-se, sustentar a transferência e apontar sistemas defensivos, identificatórios e projetivos, que compareciam no grupo.

Diante de sucessivas reclamações sobre as turmas de aceleração, "que são muitas", "que só enviam o pior para essa escola", "que tinham que tirar as acelerações dali", a pesquisadora perguntou se a escola ficaria maravilhosa se tirassem tudo de ruim que ela parecia ter, apontando para uma fantasia de completude narcísica, de perfeição. Escutou uma resposta que ilustra a instalação do suposto-saber no Outro:

> Não ficaria tudo maravilhoso, mas daria para fazer um trabalho, um plano. Queremos saber o que está por trás das acelerações, mas aí tem que ter muita percepção, pesquisa, daí as sessões aqui vão ajudar, porque pesquisa e percepção aguçada é coisa de psicólogo.

A suposição era de que os profissionais psi, professora de Psicologia da UCB e os estudantes bolsistas, sabiam as respostas ou teriam o caminho para encontrá-las. Havia lá o indício de um movimento transferencial do grupo, ao colocar "a psicóloga" no lugar daquele que sabe alguma coisa sobre o seu mal-estar, sobre a sua verdade, o seu não-saber. Era então função da coordenadora do grupo manejar a transferência a serviço das ressignificações, (re)traduções e novos sentidos atribuídos pelos sujeitos à prática docente e à relação com os adolescentes, a partir do (re)conhecimento do desejo e do saber não-sabido postos em jogo.

Ainda no mesmo dia, quando perguntados sobre o que cada um poderia fazer para melhorar as tantas situações vividas como insuportáveis, alguns relatos merecem destaque:

- Mudar a diretora e continuarmos firmes nas nossas sessões, pois eu já estou melhor só de falar, botar pra' fora e ver que há muitos que pensam como eu.
- As coisas não estão claras, mas agora temos esse espaço para as pessoas falarem, dizerem a que vieram, botarem as cartas na mesa, deixarem as máscaras caírem.
- A gente aqui já presenciou discussões das duas Supervisoras, uma culpando a outra e a gente fica com cara de paisagem assistindo. Agora, pelo menos, poderemos falar para pessoas neutras e que têm técnica de grupo.

Como lembra Fonte (2013), em seu trabalho sobre a resistência, "se é legítimo ao analisante resistir, ao analista cabe, como diz Lacan (1986), agir como um bom cozinheiro, que sabe cortar bem o animal, destacando a articulação nos pontos de menor resistência", de modo a estabelecer as condições para que a transferência se instale.

5.1.4. A TRANSFERÊNCIA

O laço transferencial pôde se instalar, superando as resistências, na medida em que os professores supunham que a pesquisadora-analista tinha um saber sobre o seu sintoma, estabelecendo-se, assim, a transferência. Ocupar o lugar do endereçamento da fala, garantir e sustentar a palavra

do sujeito, isto é, o que de singular comparecia em cada um no grupo, consistia em não se identificar, imaginariamente, com o lugar do suposto-saber. Fornecer respostas e significados à demanda de amor transferencial, assumir a posição de ideal de eu, para o sujeito, obturaria imaginariamente a falta, opondo resistência ao trabalho psíquico dos professores. Como aponta Coutinho (2007), "o psicanalista deve apenas garantir um lugar de alteridade, onde as falas possam ser endereçadas e apropriadas e os sujeitos possam se situar diante desse Outro, produzindo um saber em nome próprio (p. 74). Alguns fragmentos de fala indicativos da transferência podem ser apontados:

- A gente estava preocupada com você, eu acho muita falta de respeito deixar vocês aqui esperando, daí viemos logo.
- Eu queria parabenizar você pela reunião passada, nós falamos sobre violência, como resolver problemas e eu fiquei maravilhada, gostei muito, bateu onde tinha que bater, foi muito bom.

Vale lembrar que na análise das práticas profissionais, em que a análise recai sobre a relação do sujeito com o seu ofício e não sobre o sujeito, propriamente dito, o analista que ocupa o lugar de coordenador/animador do grupo não sustenta o tempo todo a posição equivalente à do objeto causa do desejo do outro, tal como ocorre na condução de uma análise. Esse lugar não pode ser ocupado sempre, mas apenas provisoriamente, em determinadas condições discursivas, pois há ocasiões em que o animador do grupo é convocado a falar, a pronunciar-se, minimamente que seja, sobre o que acontece à sua frente.

Assim, por vezes, os professores demandavam da pesquisadora posicionamento sobre situações específicas, trazendo histórias de alguns alunos em que todos se envolviam na "solução" do caso, com opiniões e sugestões. Não raras vezes queriam saber o que era certo ou errado e a questão era, então, relançada para o grupo.

O tema adolescência e violência, desdobrado em "como fazer", "como se entender com os adolescentes", "que características tem a adolescência?" "como ajudá-los a superar as condições adversas", dentre outras questões,

começou a aparecer nas reuniões. O grupo saiu do lugar da queixa para implicar-se subjetivamente no mal-estar que os acometia, representado, sintomaticamente, pela violência atribuída aos adolescentes, na escola.

Atravessar a angústia paralisante, que causa impedimentos, transformar a queixa em sintoma, isto é, comprometer-se com o seu dito, é o trabalho a ser realizado na análise das práticas. Na medida em que há enigmas a ser decifrados, um grupo que se empenha na produção de um saber próprio acerca de suas práticas educativas, está assegurado o trabalho psíquico que permite ao sujeito haver-se com o seu desejo e suas consequências. A seguir, fragmentos de fala que apontam para uma implicação subjetiva:

- A escola mudou sim, mas não foi só ela, a família mudou, a medicina mudou, o mundo mudou e a gente fica nessa vaidade de querer que tudo venha até a gente, o professor não tem mais autoridade, mas quem tem?
- Será que a gente tem mesmo que gritar várias vezes? Eles são surdos, não aprendem nunca que a campainha é um sinal de que devem ir para a sala? Porque eles fazem isso? Todos fazem, ou a maioria. Têm que falar muitas vezes a mesma coisa? Você podia nos dizer como são os adolescentes na teoria, se isso é normal?

Outros vários exemplos do quanto os adolescentes eram complicados e difíceis foram trazidos pelo grupo. Algumas intervenções realizadas, sempre na direção de fazê-los falar, reafirmavam seu saber, sua experiência e prática. No entanto, houve momentos de troca, onde a pesquisadora e os professores conversaram sobre a adolescência. Quando acontecia esse tipo de intervenção, sempre pontual, na reunião seguinte normalmente acontecia de os professores relatarem os *links* que tinham feito com suas práticas, a partir do que fora dito.

É preciso ressaltar o quanto pareceu ter sido proveitoso para os professores quando a animadora do grupo saía do lugar daquele que se cala, autorizando-se a ocupar o lugar de Mestre, de Mestre barrado, compartilhando com eles um saber não-todo.

Acolher demandas e diferentes interesses, como aponta Almeida (2011), pontuar significantes, abrir vias para emergência de sentidos e problemas de diversas naturezas, faz emergir no grupo tensões, ansiedades, culpas, angús-

tias, conflitos internos de diferentes ordens e dimensões. Assim, o grupo, com sua história e trajetória singulares, retrocedia, repetia, voltava a queixar-se, a ponto de algumas reuniões ficarem praticamente paralisadas, como se nada tivesse ocorrido de produtivo, em termos de transferência ao trabalho. Contudo, nos encontros seguintes as queixas se modificavam, algo novo surgia, um sentido, um significante, um saber produzido pelo grupo, que apontava para alternativas e novas ressignificações da prática profissional e nos modos de endereçamento aos alunos adolescentes e suas famílias.

Foi nessa direção que os professores realizaram uma reunião com os pais e falaram dessa atividade, no grupo, como um grande feito em busca de uma escola melhor:

– Nós tivemos uma reunião de pais na semana passada, tiveram poucos pais, mas os que estiveram lá contribuíram, eles até elogiaram. A gente combinou de fazer outras pra ver se aumenta a adesão. Fomos à administração da Regional para buscar parcerias. Quer saber a novidade? A reunião foi lá no bairro deles, na escola de lá, houve lanche, fizemos um café da manhã, do nosso bolso, mas para as futuras, já estamos buscando parcerias, da padaria, da casa de construção, afinal, escola interessa a todos né? Gostaste da novidade? Estávamos ansiosos para contar para vocês.

Outras experiências, igualmente, apontaram para os desdobramentos e efeitos subjetivos da escuta e do laço transferencial, onde o grupo buscava encontrar, coletivamente, a partir do saber e da experiência de cada um, como enfrentar, com os recursos inerentes à sua função, os problemas e impasses vividos no cotidiano da escola. A demanda de amor, dirigida ao Outro, transformava-se, pouco a pouco, em transferência ao trabalho entre pares, fazendo surgir a dimensão desejante de ligação do sintoma ao enigma a ser decifrado.

5.1.5. A IMPLICAÇÃO SUBJETIVA

A nova Coordenadora Pedagógica, trazida pela Regional após a crise na escola, entrou um dia na sala onde o grupo se reunia e solicitou partici-

par da conversação, pois queria que os professores se apresentassem a ela, pessoalmente, e que dessem suas opiniões sobre o que acontecera e como estavam se sentindo. E "escolheu a reunião com a psicóloga para fazer isso".

Ao longo do trabalho com os professores, na escola, as reuniões foram interrompidas diversas vezes, sempre que a escola queria "tratar de um assunto subjetivo". Em algumas ocasiões, os professores permitiram as interrupções, contudo, com o passar do tempo, eles mesmos decidiram que aquele não era o momento apropriado, pois tratava-se de um "espaço que era somente deles".

A apresentação dos problemas e dificuldades dos professores, realizada a pedido da coordenadora, foi repleta de queixas, mas com direcionamentos, encaminhamentos e propostas apontados pelo grupo, discutidos em uma conversação coletiva. As principais reinvindicações, compartilhadas pela maioria, expressavam o desejo de que "as coisas voltassem ao normal, para que pudessem realizar seu ofício", de que "não houvesse mais surpresas" e de que "a cada dia pudesse se retomar a rotina própria da escola":

- Queremos mesmo é rotina, que as coisas voltem a funcionar com normalidade.
- Espero que agora as coisas melhorem, estava aqui no dia que tudo aconteceu, fiquei impressionada, não acreditava que aqueles eram meus alunos, mas agora já quero voltar a falar da escola.
- Na aceleração chegou material didático novo e eu já até falei com a professora Z para reunirmos e tocar as turmas com o que chegou.
- Não precisamos nos preocupar com isso de reprovação em massa, daremos um jeito, juntos, de avaliar os alunos.
- Me desculpem, mas antes do próximo começar a falar queria passar a palavra para a psicóloga, afinal ela está esperando, e nós viemos aqui para estar com ela.

Após a última fala, os professores decidiram que continuariam as "apresentações" em outra hora, pois todos concordaram que o dia fora planejado para a "nossa" reunião.

O que lá compareceu foram falas bem diferentes das do início de nossa presença na instituição, onde não havia nenhuma preocupação aparente com os alunos, com a escola e com as aulas. O discurso era dominado por

queixas e reclamações de quem assistia a um espetáculo desastroso, sem implicação subjetiva alguma nos alunos adolescentes e nos impasses vividos no interior da escola. Os professores não se reconheciam implicados no mal-estar e na violência que atravessavam as relações interpessoais no ambiente escolar.

Analisando o ocorrido, têm-se alguns aspectos a considerar, sendo o primeiro a atitude de disputa e de rivalidade da coordenadora com a pesquisadora. Diversas vezes ela entrou na sala de reunião para tratar de algum assunto, interrompendo o trabalho de "terapia" (termo muitas vezes usado pelos professores para designar o grupo de análise das práticas) que lá estava acontecendo. A coordenadora, que viera para a escola para "resolver problemas", encontrara outra pessoa suposta por ela a ocupar o seu lugar. A postura adotada pela animadora do grupo foi a de não-enfrentamento, de não responder ao jogo imaginário e de deixar que o próprio grupo decidisse se seria atropelado ou não pelas demandas da coordenadora pedagógica.

Em um dado momento, por exemplo, a nova coordenadora pediu para participar do grupo e realizar a atividade que os professores estavam fazendo, que era a elaboração da memória educativa, o que foi aceito pelo grupo. Em outra ocasião, ainda, a coordenadora participou da reunião para nos comunicar que a escola faria a festa da família e que o turno da manhã faria a feira de ciências, e que a ideia tinha sido dela:

> – Assim o turno da tarde, o mais violento, vai vir trabalhar a festa da família, onde a gente poderá soltar balões brancos ao final da atividade, para mudar o paradigma da violência, porque aqui nesta escola só se fala em violência e em paz ninguém fala. Então eu queria mudar isso, vamos perguntar a alguns pais e alunos o que é paz para eles.

A partir da proposta da coordenadora, o assunto violência tomou conta do grupo e os professores resolveram contar o porquê de não participarem da feira de ciências. Explicaram que devido aos atos de violência ocorridos na escola, eles, que estavam envolvidos também com a feira de ciências, juntamente com os professores da manhã, se dispersaram, se desorganizaram, pois tinham questões mais urgentes a resolver. Assim, apenas o turno

da manhã iria participar da feira nacional de ciências, pois eles não teriam condições para tanto.

O grupo começou, então, a discutir a desunião entre os turnos, mas, principalmente, o porquê da necessidade de uma união entre eles, já que eram mesmo tão diferentes. Os professores passaram a se interrogar sobre as razões de não assumirem claramente as suas diferenças, já que um turno trabalhava com o ensino fundamental e o outro, da manhã, com o ensino médio.

A reunião do grupo foi muito produtiva, na perspectiva da implicação subjetiva de cada um, do reconhecimento das diferenças e da produção de um saber sobre si mesmo e sobre a relação com o outro, um saber atravessado pelo desejo, único meio de barrar o gozo do sintoma. Os ressentimentos, mágoas e defesas, tão presentes no grupo em determinadas ocasiões, pareciam se abrandar, dando lugar a um processo de criação de possíveis. No lugar da escola ideal e das certezas compareciam a indagação, a alteridade, e não mais a angústia paralisante da impotência. A angústia, a nostalgia e o medo diante do desconhecido cediam espaço para apostas em ações futuras, de resultados nem sempre previsíveis, mas que os levava a responsabilizar-se pelas escolhas feitas. Alguns fragmentos de fala ilustram uma maior implicação subjetiva dos professores:

- A feira de ciências deste ano foi separada, todos os anos eram juntas, mas agora separou, acho que a gente tá assumindo que somos duas escolas e buscando saídas diferentes, querem falar disso?
- Ensino fundamental e médio na mesma escola, isso é no mesmo prédio, mas claro que as realidades são diferentes, não precisamos ser inimigos, mas também ter que ser igual é utopia, acho que já estamos entendendo isso.
- O turno da manhã não se envolveu com nada do que aconteceu, a não ser indiretamente, um carro foi atingido, os alunos comentaram, mas eles não pararam, as atividades continuaram.
- Como se não fosse com eles.
- E não era! Será que chegamos a essa conclusão? Vocês não ficam com medo? A gente sempre brigou para ser igual e agora vamos dizer tranquilamente que somos diferentes?

Pôde-se observar, assim, um redimensionamento das falas, dando conta de uma nova posição discursiva, na qual os professores, implicados, passaram a buscar soluções, a decifrar alguns enigmas, permitindo-se *confrontar*, por meio da fala, com o mal-estar e o sofrimento que marcavam as suas práticas, na escola. Uma nova posição subjetiva se delineava, para além das queixas, apontando para novos sentidos do ato educativo.

Perguntar-se a que responde seu sofrimento, passando das queixas à implicação no sintoma, que expressa a realidade psíquica do sujeito dividido (Almeida, 2000), é um trabalho de retificação subjetiva, necessário para que o professor se (re)aproprie do seu saber, colocando-o a serviço de seu ofício.

5.1.6. A IDEALIZAÇÃO E A IDENTIFICAÇÃO

Em uma das reuniões, o grupo passou a falar da escola "sonhada" por cada um, uma escola idealizada, sem rupturas, conflitos e impasses. Os professores referiam-se a uma escola/objeto idealizado, modelo de perfeição ligado à restauração do eu ideal, narcisicamente atingido, na fantasia, pela escola real com a qual tinham de se haver. Esse movimento, de natureza fundamentalmente narcísica, apontava para a dificuldade de desidealização dos objetos, que opunha obstáculo ao trabalho de luto necessário à identificação com os novos objetos nascidos do ideal de eu. Voltavam à cena as certezas ilusórias e o desamparo face ao real.

O grupo foi convidado, então, a escrever sobre a sua escola, a escola de sua infância, aquela onde estudara, apoiado por algumas perguntas norteadoras. Como era a minha escola? O que eu mais gostava nela? O que menos eu gostava? O que mais influenciou na minha personalidade? Quais as experiências vividas na escola?

Utilizar o dispositivo da memória educativa pareceu apropriado ao momento, pois os professores viviam um processo de fragilização narcísica, em que o retorno ao passado idealizado se interpunha ao processo de identificação com a escola real e com os alunos adolescentes, ambos distantes do padrão de perfeição sonhado.

Assim foi interpretado o retorno à queixa histérica, da qual a nostal-

gia tomou conta. Como apontam Savietto e Cardoso (2012), a idealização "põe em jogo uma atitude de fascinação, que silencia a crítica e cria um estado em que a falta e o conflito estão ausentes. A idealização pode ser comparada com a ilusão, uma vez que ambas substituem a realidade pela realização absoluta do desejo" (p. 359).

- A gente vê tanta violência que começa a achar normal depois de uns 6 (seis) meses, igual noticia na TV, você de tanto ver não liga mais.
- A verdade é o seguinte, na nossa época de juventude, de criança, a gente tinha um valor, um respeito, por mais que brigasse com pai e mãe, a gente tinha um conceito de respeito. Hoje não, pois aqueles que são os pais já não tem esse conceito, como eles vão passar?
- As transferências aqui acontecem quando o aluno é ameaçado de morte.
- Não me lembro de nenhum professor injusto.
- Antes professor era autoridade, a gente já ia ensinando a respeitar, de casa.

Naquele dia, no inicio da reunião, a coordenadora pediu licença para ler um texto atribuído a Shakespeare, chamado "O tamanho das pessoas". Após breve leitura, sugeriu que o grupo usasse o texto como reflexão, mas os professores contestaram, dizendo que fariam naquele dia a memória educativa.

A conversação, a *confrontação* com o dizer, durante a atividade, talvez tenha sido mais produtiva que a atividade em si:

- É mesmo para eu falar sobre uma escola de trocentos anos atrás, quando a escola ainda era de verdade?
- Se meu filho me disser algum dia que será professor, dou uma tacada grande na cabeça dele.
- O meu medo era de reprovar e reprovei, tinha medo era de apanhar, porque hoje filho bate nos pais, mas na minha época não era assim.
- Tem que entregar? Ih, tenho que passar a limpo.
- Eu passei por várias escolas, mas vou falar da que me marcou.
- Eu não revisei, escrevi o que me veio na mente, tô aprendendo. Ei, não corro o risco de me tornar um inadaptado? Isso de falar o que quer e como quer é só aqui, né?

Porque acho que tenho feito isso lá fora.

– Eu não vou mudar, escrevi o que me veio à mente.
– Eu adorava descumprir regras, todo mundo gosta, né?
– Eu me apaixonei por um professor de história, ele não tinha esquema de aula, mas exalava conhecimento, daí me apaixonei por história.
– Eu me lembro da professora K, das explicações sobre a fórmula de báskhara e de equações de 1º e 2º grau.
– Tem um professor meu que trabalha aqui à tarde, de biologia, ele me marcou muito, engraçado eu me lembro, nunca vai ser meu colega, é meu professor.
– Minha mãe era professora, ela me influenciou, na época ganhava bem, sou do interior de Minas. Ela ganhava 9 vezes o que ganho hoje.

A atividade proposta foi atravessada por falas idealizadas, com as quais quase todos se identificavam, concordando que os professores não eram mais valorizados, que o problema era a família que mudou, que ser professor não era fácil. Parecia que diante da angústia mobilizada pela queda do objeto ideal, a única saída era não se identificar com a escola e com os alunos da realidade, clamando todos por uma escola ideal, cujo preço era a alienação no sintoma, que sustentava um gozo impossível. O sintoma os unia (identificação) e fazia um enlace social.

A perfeição e o engrandecimento da escola dos tempos passados e do seu professor apontavam para um estado de desamparo. Os professores do presente, ao retornarem ao eu ideal onde prepondera o imaginário, como um ponto de fixação, asseguravam-se uma certa completude ilusória. Fazia-se necessária uma escuta que desse suporte à queda do eu ideal e do objeto idealizado, face ao que alguns começavam a vislumbrar, a verdade da castração e do desamparo do sujeito, para que se autorizassem a pôr em marcha os significantes da ordem simbólica, pelos quais deveriam vir a responsabilizar-se subjetivamente.

As representações recalcadas das vivências infantis, como criança/aluno, e a fantasia nostálgica de uma escola ideal, pareciam impedir os professores de lidar com menos sofrimento com as experiências atuais, que se inscreviam na ordem de um real insuportável, a apontar para o (im)possível da educação.

Algumas falas:

– A família mudou.

Outro professor retruca, dizendo:

– O mundo mudou, os médicos mudaram. Agora as consultas são de 5 minutos e pedem exame, não perguntam nada da gente.
– Ei, e o power point? Alguém aqui sabe escrever ofício? Professores são vaidosos, gostam de si, a sala é um palco.
– O mundo não está melhor, mas também não está pior coisa nenhuma. Sou do tempo em que aulas eram feitas à mão, nas transparências, as provas, no mimeógrafo! Ou na garganta e no giz, o que era pior.
– É, não tinha tecnologia nenhuma, agora os exames veem tudo, tem exame para tudo, mas em compensação o médico não se esforça mais para saber encontrar.

A pesquisadora-analista, ao pontuar o que os professores tinham dito, isto é, que a escola já fora um espaço maravilhoso, em que coexistiam o respeito e a valorização do professor, em que os alunos eram respeitadores e onde não havia injustiça, a primeira reação foi de susto, de estranheza diante de seus próprios dizeres, o que os levou, de imediato, a uma negação: "não era bem isso que queríamos dizer". *A confrontação* com o dizer produziu, como efeito, falas em uma nova direção, que sinalizavam para o reconhecimento de outros modos de funcionamento institucional, para mudanças na realidade da escola e para a tessitura de laços sociais mais confiáveis e mais sólidos. Os professores conseguiram nomear a demanda de construção de um projeto pedagógico voltado para a realidade de sua escola e de seus alunos e reconhecer o desejo de restaurar, narcisicamente, a identidade profissional, investindo em suas capacidades e potencialidades e nos vínculos afetivos entre professores e alunos.

Abrir mão do eu ideal para identificar-se aos ideais do eu significou um grande ganho psíquico para os sujeitos, pois implicava em reconhecimento da impossibilidade de satisfação absoluta e na necessidade de suportar as frustrações advindas do encontro com a realidade, tanto material quanto

psíquica. A escuta do Outro e o *confrontar-se* com o dizer deu suporte para a reconstrução do laço social, deslocando-os do saudosismo nostálgico e relançando-os na empreitada educativa, campo do inesperado, das surpresas e de um saber-fazer assentado no desejo do sujeito, implicado na sua palavra. Sem fáceis ou falsos álibis, mas um encontro, possível, da dimensão pessoal com a profissional, no exercício da função educativa.

Assim foi que todos escutaram o relato emocionado de uma professora, por ela nomeado de "episódio".

– Os alunos me acusaram de coisas muito sérias, mas depois um aluno escreveu o meu nome de forma certa, pediu desculpas em nome da turma, que fez um desenho lindo para mim.

Ela concluiu, então:

– Ser professora é para quem gosta de vai e vem. Quem quer resolver tudo na hora não pode ser professor.
– Com o acontecido, me deu vontade de procurar outro trabalho, mas consegui superar junto com a turma, nem chamei a coordenação.

Após terem escrito sobre suas vidas escolares, os professores propuseram ler o que tinham elaborado, decidindo, entre eles, que uma das bolsistas leria as memórias, pois assim ficaria mantido o sigilo do texto, já que "nossas letras eram conhecidas entre nós".

A leitura foi várias vezes interrompida pelos comentários dos professores, que se identificavam de pronto com o que fora escrito pelo outro. Ao final, fizeram um resumo dos "ditos-escritos" para todo o grupo, como forma de suscitar questionamentos e buscar soluções para o enfrentamento da violência e dos conflitos, na escola. A escola idealizada tinha ficado para trás, como uma imagem distorcida no espelho, e o que compareceu, na síntese dos escritos, foi o retrato da escola real, vivida nos tempos de infância:

- A escola era chata não fossem os colegas.
- Ir à escola era um prazer pela turma, pelos jogos.

- Havia um medo grande de serem reprovados, por isso estudavam.
- Houve influência de professores em suas escolhas.
- As punições eram mais severas na escola, daí os alunos respeitavam mais.
- Não existia o *bullying* com esse nome, mas havia apelidos e brincadeiras de mau gosto.
- Mesmo assim era um espaço prazeroso, gostava de estar na escola.

5.1.7. A VIOLÊNCIA REVISITADA

Partimos do pressuposto de que a violência está articulada com o impossível de dizer, o que supõe passagem ao ato, retorno do real, gozo que escapa ao sentido, devastação do laço social, uma ruptura, um gozo fora do discurso, como apontam Santos e Teixeira (2006). Nessa perspectiva, a violência tem como efeito a desmesura, onde as relações não mais podem ser reguladas por leis simbólicas, responsáveis pelo estabelecimento e manutenção dos laços sociais, e às quais os sujeitos estão submetidos.

A pesquisa-intervenção, na escola, por meio dos dispositivos de escuta e análise das práticas profissionais, ao criar condições para a fala dos sujeitos, endereçada ao Outro, e permitir a *confrontação* com o dizer, mostrou ser um caminho que tornou possível reposicionamentos subjetivos dos professores e da direção da escola, alterando, transformando concepções e práticas estáveis e cristalizadas acerca da violência escolar e dos modos de relacionar-se com os alunos adolescentes.

As queixas iniciais, que apontavam para o "impossível fazer diferente", transformaram-se em sintoma do mal-estar docente e, como tal, passaram a representar o sujeito, no sentido lacaniano do termo, em que o sintoma é a metáfora do sujeito. A retificação subjetiva e a implicação no desejo dela decorrente, como o reconhecer-se no sintoma, sintoma que no grupo comparecia também como sintoma social (FLEIG, 1993), articulado ao discurso psicopedagógico sobre a violência escolar e sua relação com os alunos adolescentes, conduziram a uma nova posição frente ao ato educativo e às práticas profissionais. As mudanças aqui consideradas foram significativas.

O modo de lidar com os alunos priorizava a repressão e a punição, que eram enfaticamente defendidas na escola, desde a diretora à funcionária responsável pela merenda, passando pelos professores. O entendimento de que "menino que dá trabalho tem que ser mandado embora para ir dar trabalho para os pais e/ou para a polícia, pois a escola não era lugar para tanta falta de respeito e de indisciplina" representava o pensamento da maioria:

- Falar com os alunos é a mesma coisa que falar com as paredes;
- Nem os disciplinadores sabem a função deles, chega na hora do terror e os alunos tão todos no corredor, os bandidos lá e o disciplinador tá de braços cruzados, conversando com os bandidos;
- Tem é que chamar a imprensa aqui porque quando a imprensa chega eles tomam providências;
- Meu ouvido não é penico, digo isso para eles, não tenho porque ficar ouvindo palavrão.
- Minha caneta sumiu, daí eu disse: "vou virar de costas e quero minha caneta aqui na mesa". Não apareceu, tive que chamar a coordenadora e ela chegou dizendo que se não aparecesse todo mundo iria para o DCA, dai apareceram muitas canetas, nenhuma era a minha, até que a minha apareceu toda mordida.

Ao longo dos encontros, algumas intervenções suscitaram reflexões e comparações da escola atual com "a escola do passado", onde os professores frequentemente se refugiavam. Pouco a pouco, começaram a indagar-se se, de fato, a escola "de antigamente" era mesmo menos violenta do que a atual. Deslocados de algumas certezas e mais abertos à dúvida e ao saber que lá estavam produzindo, os professores passaram a desconstruir algumas concepções e atitudes relacionadas à violência e aos adolescentes, ressignificando saberes e ações.

Um professor resumiu a conclusão dele e do grupo de que a escola "de outros tempos" também era violenta, pois era por medo, fosse dos pais ou das punições, que os alunos respeitavam mais os professores. Passaram, então, a discutir o que viria a ser respeito, autoridade, e o que mudara na escola contemporânea, em relação à escola do passado:

– Apesar de eu às vezes ter vontade de largar tudo, eu continuo porque eu acredito que posso fazer alguma coisa.
– Acho muito religioso querer um modelo para a família, acho que temos que educar para que isso não se perpetue, às vezes tenho vontade de sair, de largar tudo, mas na verdade se continuo é porque tenho uma identificação com isso porque acredito em uma sociedade melhor, e quero fazer parte dessa construção, o negócio é não se deixar aprisionar em doutrinas do tipo "a escola acabou!" Acabou nada, eu continuo batendo cabeça para ensinar, eu e muitos.
– Estou muito angustiado porque perdi um encontro em que vocês falaram de um assunto e alguns professores disseram que eu deveria estar aqui (conta a história de abraçar as alunas e as levar a passeios). Eles me disseram que eu não devo ter contato físico com as alunas, que os alunos não entendem, ou entendem de outro jeito e que eu não tenho controle disso. Daí quero dizer que isso me bateu, refleti e parei de ter contato físico, elas estão estranhando, mas tenho conseguido.
– Eu enfrento mesmo os alunos, tenho uma relação, quando estão pulando o muro eu vou lá, puxo pela calça, mando descer, e eles obedecem, né? Dizem: "vou te matar"! "Mas é só naquela hora, quem já não pensou com raiva em matar quem gosta? Eu não deixo para depois, coordenação, direção, parece que professor virou x9, tudo conta para a coordenação. E a relação? Como faz para ensinar e pôr moral neles?
– Hoje achei legal, às vezes a gente se coloca na posição de violentado, a gente se permite ser violentado, tenho pensado tanto no que a gente fala aqui.

Essas falas parecem ter sido afetadas por uma dimensão ética, em que o sujeito passa a responsabilizar-se por suas escolhas, ao invés de esconder-se sob suas queixas. No discurso queixoso, contrariamente, o sujeito identifica-se com a posição de vítima, extraindo gozo do sintoma, para adaptar-se ou acomodar-se ao discurso psicopedagógico hegemônico.

Quinet (2005), a propósito da retificação subjetiva, afirma: "onde o sujeito não pensa, ele escolhe; lá, onde pensa, é determinado, introduzindo o sujeito na dimensão do Outro (p. 34)".

Várias falas apontavam para a procura de um novo saber-fazer pedagógico e pareciam indicar uma torção do discurso, em que comparecia uma diminuição da clivagem entre o pessoal e o profissional, produzindo, como efeito, um abrandamento do "mal-estar assistido", conforme expressão de

Cordié (1998, apud Almeida, 2000, p.47), e das vantagens secundárias que ele implica.

- Quero falar de autoridade, ou da minha experiência na prática daquilo que temos visto, tenho tentado não passar batido nas coisas que escuto, lembrei muito daqui, daquilo de que o que acontece na sala é para o professor fazer alguma coisa e, melhor, minha relação com alguns já mudou muito, eles até falam comigo direito.
- Ah! Tenho lembrado também disso, que professor é interventor e quando vê algo errado tem que se posicionar, ensinar para a vida! Mas tem me complicado no conteúdo, ainda não sei combinar as duas coisas, mas aprendo, né?
- Vamos voltar a falar daquilo da semana passada? Sobre infância, educação e seus reflexos? A gente tinha falado da história de vida de cada um, da nossa infância e da nossa escola, vamos retomar?
- Não sei e duvido que aqui esteja mais tranquilo por causa do batalhão escolar, acho mesmo que pegamos a escola para nós, ultimamente.

5.2. A escuta e a análise das práticas profissionais do grupo de professores do turno da manhã: alguns apontamentos e reflexões

Esse grupo tinha maior afinidade politica com a Regional de Ensino, era constituído por professores do ensino médio, a maioria efetiva, e solicitou participar das reuniões quando os professores souberam que uma psicóloga, pesquisadora da UCB, e bolsistas do curso de Psicologia se reuniriam com os seus colegas do turno da tarde. O pedido endereçado à pesquisadora foi de que eles também "queriam apoio psicológico".

No decorrer das reuniões, que foram menos frequentes e em menor número (seis, ao todo) do que as realizadas com o grupo de professores da tarde, foram escutados relatos que apontavam para situações de rivalidade interna, como se os professores da manhã quisessem controlar o que ocorria nas reuniões do outro grupo. As falas, quase sempre, procuravam demarcar a posição de quem conhecia melhor a escola e seus problemas, apontando

para soluções. Algumas professoras tentaram explicar o que acontecia na escola:

– Aqui não tem reunião e sim guerra! A Diretora tem que ser exonerada.
– O problema aqui é político. A Secretaria de Educação sempre foi dividida entre dois partidos e agora os dois estão coligados no governo, dai as coisas estão indefinidas, porque aqui todo mundo tem padrinho.
– A Diretora nunca entrou numa sala de aula, é por isso que ela não sabe o que passa um professor.

Outra professora começou a contar uma história e parou:

– Queria muito te contar isso, mas tenho medo que se espalhe, acho que para ti seria útil (referindo-se à pesquisadora-analista).

E outra, ainda, fez um alerta aos professores contratados, não-efetivos:

– Daqui saíram 25 professores bons, eles adoeceram, por isso que tem vocês "contratados", não quero desanimar vocês, mas aqui a gente adoece.

Inicialmente, identificou-se no grupo uma disputa pelo controle da escola, pelo saber que lá circulava. De certa forma, esses professores, por serem efetivos e pertencerem ao quadro da escola há muito tempo, colocavam-se numa posição de prestígio, capazes de prestar auxílio à psicóloga.

Aos poucos, os professores passaram a relatar os episódios de violência ocorridos no turno da tarde. Disseram estar ansiosos pelas reuniões, pois queriam contar que a situação conflitiva fora consequência da discriminação dos professores da tarde em relação aos alunos, que eram chamados de bandidos por morar onde moravam, e que os adolescentes tinham muito medo da polícia. Na opinião compartilhada da maioria, o que aconteceu fora de propósito, para mostrar aos alunos "quem tinha mais força".

Uma professora, em tom de "brincadeira", comentou que os professores da tarde "precisavam mesmo era de remédio tarja preta, pois o problema deles era emocional - não gostavam dos alunos com quem trabalhavam".

Ao mesmo tempo, afirmavam, reiteradamente, que a intervenção proposta era fundamental para a "recuperação" da escola.

Foi preciso apaziguar a ansiedade que a presença da pesquisadora e dos estudantes de Psicologia parecia suscitar no grupo. Conversou-se com os professores sobre a importância da proposta de formação em exercício, que privilegiava a fala, os saberes, as dúvidas e as angústias dos participantes. A pesquisadora-analista e os estudantes bolsistas asseguraram não saber mais do que os próprios professores sabiam, não ter receitas nem manuais a seguir, e que apenas ofereciam uma escuta do que tivessem a dizer e a se dizer, uns aos outros, assinalando para a questão de que poderiam ter questões e experiência em comum e que, ao compartilhá-las, talvez não se sentissem tão solitários.

Em reunião posterior, firmou-se o contrato, que incluía os dias em que o grupo se reuniria, o sigilo e a importância da confiança entre os pares. A partir daquele momento, o grupo pôs-se a falar:

- Faltam 15 anos para eu sair, não quero passar esse tempo aqui, quando eu sair daqui não quero nem passar mais aqui na porta, não quero nem mais a poeira dessa escola no meu sapato, igual a Carlota Joaquina quando deixou o Brasil, sabe?
- Moro aqui há 10 anos e não gosto daqui nem de ninguém daqui, não tenho amizades, mas gosto muito dos meus alunos, deve ser porque vejo o meu contra cheque em cada um deles.
- Esta é a primeira escola em que não me sinto bem em trabalhar, aqui é uma confusão, um acusando o outro, me pergunto que planeta é esse em que eu vim parar?
- Eu tenho problemas com o ensino fundamental, eu vim para cá por causa do trânsito, descobri que aqui tem fundamental e médio! Consegui ficar no médio, mas como fundamental e médio na mesma escola? Essa confusão vai permanecer enquanto tiver isso no mesmo lugar, não dá para misturar esquemas de trabalho, dá nesse racha.

As queixas, como pode-se observar nos relatos acima, eram diferentes das do outro grupo: os professores se diziam cansados, a expectativa era de que a escola não mudaria, eles gostariam muito de ir para outra escola ou de se aposentar. Cada um falou sobre o tempo vivido na escola, empenhados em recuperar, com a ajuda das narrativas orais, a memória individual

e coletiva do grupo pelas lembranças das experiências e eventos ocorridos. Sobre os episódios de violência em que foram envolvidos, indiretamente, os professores produziram críticas, acertos de contas e, principalmente, acusações e responsabilizações dirigidas aos colegas do outro turno.

Por outro lado, em um movimento contraditório e ambivalente, tentaram recuperar "os bons tempos da escola", como se aqueles estivessem para sempre perdidos. A intervenção da pesquisadora-analista consistiu em assinalar que não tinha se passado tanto tempo assim e que eles se referiam não a uma outra escola mas, sim, àquela da qual diziam querer sair e para a qual não viam solução, embora vislumbrassem saídas e respostas para os impasses e conflitos vividos pelos colegas do outro turno.

Os professores puseram-se, então, a refletir sobre a necessidade de se (re)apropriarem de sua escola, movimento que, a princípio, pareceu-lhes distante e praticamente impossível. Pouco a pouco, as defesas começaram a ceder e os professores conseguiram se *escutar falando*, abrindo uma via de acesso ao trabalho psíquico de *confrontação* com o próprio dizer. As queixas deram lugar a uma maior implicação subjetiva e o grupo pôs-se a falar sobre "ser professor" naquela escola.

Um dos encontros foi marcado pela exoneração da diretora e posse da recém nomeada, apoiada pelos professores do grupo. Eles estavam festivos e quiseram contar como tudo acontecera:

- Agora está tudo bem, nem sei porquê. Só sei que a diretora saiu e nunca mais apareceu. Estamos esperando que o diretor da Regional atenda nosso pedido e nomeie Y, eleita por nós.
- Teve uma resistência, mas trouxemos o pessoal da tarde, fizemos uma reunião e conversamos, nos acertamos, falamos que a escola estava doente e que nós precisávamos de todos para ela ficar bem.
- Às vezes é difícil perceber que o problema não é da escola, do lugar, mas sim dela, onde ela for trabalhar será assim, porque o problema está nela. Mudar é muito difícil, mas é preciso se perguntar por que estou nessa, por que sou professor mesmo?
- Sabe o que aconteceu? Conseguimos nos unir, acreditas? Resolvemos não entrar na sala quando vimos que não havia ninguém para abrir o turno, foi uma es-

tratégia de defesa coletiva, conseguimos por unanimidade e deu certo. Fizemos atividades com os alunos e eu nem sabia que tinha aqui gente tão criativa.

– Meu sentimento hoje por isso daqui é de alívio e esperança.
– É muito difícil separar o lado pessoal do profissional, eu pessoalmente não tenho nada contra ela, mas também não acredito nas histórias que ela conta de ameaças de morte. Pronto, se aqui é o espaço da fala, eu falei.

A "festa" e a euforia dos professores foram acolhidas e eles aproveitaram a ocasião, em que reconheceram os encontros como espaço de fala, para retomar o que ocorrera na última reunião.

– Quer saber quanto tempo temos de magistério? Eu quero, podíamos fazer isso hoje? Ah! Eu gosto disso daqui, deve ser porque fiz terapia durante muitos anos, para dar conta de uma depressão, fiquei boa e continuei, e me sinto bem com nossa terapia aqui, parece que a gente está encontrando sentido.

O grupo passou, em seguida, a falar de si e de suas expectativas para a escola, rebatizada como "nova escola":

– A feira de ciências deste ano foi separada, todos os anos era junto, mas agora separou, acho que a gente tá assumindo que somos duas escolas e buscando saídas diferentes, querem falar disso?
– Hoje em dia tem muita coisa, computador, internet, videogame em casa, é difícil a escola competir com isso, é difícil do aluno se interessar. Antes, na minha época, a gente não tinha tudo isso ou era escola ou brincar na rua ou TV e não tinha a cabo, dai nossa responsabilidade aumentou.

Ser professor e o mal-estar que essa posição subjetiva e social lhes acarretava foi o tema da reunião. Pouco a pouco, os professores foram abandonando o papel de informante e a ilusão de tudo-saber para implicar-se no desejo que sustentava, "apesar dos pesares", o seu ofício e a vontade de enfrentar as vicissitudes que atravessavam. Questões e perguntas se sucederam. Como poderiam ser interessantes para os alunos, diante de tantos atrativos mais sedutores que os estudos e a escola? Falaram de suas vidas e

experiências escolares e as compararam às dos seus estudantes. Perceberam que não eram tão diferentes quanto imaginavam, notadamente em relação ao querer aprender. A nova postura auto-reflexiva dos professores conduziu-os a um processo de identificação com os adolescentes, que é fundamental no manejo das relações intersubjetivas em jogo no ensino.

- Só estudava para não ficar reprovado, a gente tinha vergonha.
- A escola não tinha sentido para mim, ir à escola tinha. Estudava, mas não sabia para quê.

Falando de si mesmos, chegaram às razões que os levavam a manter-se na profissão:

- Já disse, daqui eu não saio, daqui ninguém me tira. Agora que estou vendo possibilidades efetivas de mudança, quero participar da reconstrução desta escola.
- - Têm turmas que me relaciono bem, mas tem aquele aluno que me tira do sério, enquanto aquele não é conquistado, não tem graça pra mim, eu não sossego até conquistar aquele.
- Sabe, estou aprendendo que a gente tem que respeitar o ritmo dos alunos, não adianta ficar querendo todos iguais porque eles não são, ninguém é, mas a educação quer que sejam. Eu já sei que não são e tem dado certo.
- Eu me preocupava mais em ensinar conceitos, sabe? Ficava mais preso à linguagem da sociologia, hoje não, eu estou mais flexível, uso a linguagem que eles entendem, com exemplos bem fáceis de entender, igual falo para eles que todo mundo é carniça, sabe? Falo no popular. Lamento nunca terem me ensinado isso na faculdade, a gente aprende na marra.
- Os alunos só pensam no imediato, só se daqui a um ano esse conhecimento vai ser importante, é assim e pronto, deve ser da idade, daí eu tento focalizar a filosofia o mais próximo do concreto. Trabalhei esse semestre com o surgimento do homem, a vida na pré-história, até o sexo nessa época, daí aproveito para passar valores. No segundo semestre trabalho mais questões de concurso publico, economia de mercado, essas coisas. Acho que tem sido proveitoso, eles se interessam mais.

Os relatos ilustram como o grupo passou a comprometer-se com os

alunos e com a escola, as mudanças ocorridas em suas práticas, a reflexão e a produção de um saber-ação. A pesquisadora-analista limitou-se a estar lá, no lugar de endereçamento da fala, de modo a que os professores pudessem (re)encontrar, partindo de suas experiências e saberes, o desejo engajado no seus atos. Foi nessa direção que as reflexões acerca do fazer pedagógico e do ato educativo passaram a incluir, reiteradamente, os significados e sentidos do "ser professor" e o porquê de se perceberem gostando da profissão:

- Sou professora porque gosto de me relacionar, gosto de gente, não pode ser só o salário, porque estaria em outra profissão.
- Ser professor é vir todos os dias para uma relação com o outro.
- Não gosto dessa ideia de sacerdócio, para mim o professor se faz, nada de nascer feito.
- Tem que gostar, senão cai fora ou adoece.
- Eu não consigo dar a mesma aula em nenhuma turma, sempre muda, porque depende da relação com a turma, a relação que a gente estabelece.
- Eu faço do meu jeito, às vezes o aluno se esforçou, eu vi, mas vai mal na prova, eu valorizo o esforço, não sou do tipo de professor que não liga.
- Eu queria muito continuar aqui na escola, queria passar e que me deixassem aqui, gosto daqui, tem sido um bom desafio.
- A gente está sempre a procura de algo que interesse para o aluno, porque é isso que faz a gente ser professor, encontrar uma forma de dar resultado e tirar eles do comodismo.

A intervenção consistiu em pontuar o quanto os professores buscavam encontrar soluções para dar conta da relação com os alunos-adolescentes e que aquele empreendimento os responsabilizava pelo aprendizado dos estudantes. Na sequência, os relatos focaram as condutas de violência dos alunos e o quanto os docentes se sentiam impotentes e atingidos. Afirmaram ser a violência o principal problema da escola, para o qual queriam ajuda. Solicitaram, então, que a pesquisadora se reunisse com os alunos do turno da tarde, assim como fazia com eles, professores, pois "tinha sido muito bom.

O grupo do turno da manhã deixou-se afetar, rapidamente, pelos efeitos do trabalho realizado, autorizando-se a repensar a profissão, a construir

suas próprias teorias e a experimentá-las, para além do conhecimento didático-pedagógico que possuía, expressando, ainda, a intenção de atuar em rede.

- Para mim, violência pode ser desejo, é tudo aquilo que foge à regra. Por exemplo, a gente diz que não pode usar o celular, aí o celular toca, aí a gente vai e tira o celular, isso pode ser violência, já aconteceu de ser uma urgência de mãe ligando, para mim tudo é relativo.
- Violência pode ser verbal? Pode, né? Ah, aqui eu sou a gordinha! Não acho isso violento, sou mesmo.
- A liberdade da gente é fictícia, temos contas para pagar, dá é saudade da época da falta de responsabilidade. Acho que às vezes a gente tem é inveja dos alunos, não saber de onde veio a comida.
- Sobrou para nós socializar o indivíduo, a gente não pode paralisar porque o menino não tem família, essa família idealizada não existe mais.
- Um dia os meninos estavam jogando baralho na aula, um monte deles, daí pensei "vou ensiná-los a jogar", porque vi que não sabiam, mas não era, eles jogavam outro jogo, daí eu disse, me ensinem. Pronto, foi um alvoroço, mas na aula seguinte senti maior interesse deles em resolver o exercício e participar da aula, isso é vínculo, né?

As falas supracitadas indicam que os professores deram-se conta de que não existe família ideal e de que é possível, como professor, exercer a função de suplência do suporte narcísico parental, para os adolescentes, reconstituindo e consolidando o vínculo professor-aluno, que sempre representa "um desafio a cada dia", nas palavras de um dos participantes.

O trabalho com esse grupo aconteceu de modo bem diferenciado, pelo fato de a maior parte dos professores ser efetiva e mais envolvida com a escola. A maioria deles assumiu alguma função na nova gestão da instituição, posicionando-se à frente nas reuniões com a Regional de Ensino e assumindo a coordenação de alunos e responsabilidades na Diretoria. Em decorrência dessa postura, cada vez mais implicada nos destinos da escola, as reuniões com o grupo passaram a ocorrer mais espaçadamente.

Os professores solicitaram insistentemente que houvesse uma intervenção junto aos adolescentes que se envolveram com os episódios de violência.

Outra demanda, sempre renovada, era a de que participássemos dos festejos e das atividades do calendário escolar. Tais demandas quase sempre foram recusadas, embora algumas tivessem sido acolhidas, como a do grupo de fala com os adolescentes, que ocorreu atendendo aos inúmeros pedidos dos dois grupos. A pesquisadora e os bolsistas aceitaram também participar da confraternização de final de ano, marcada para o dia em que houve a última reunião com os professores.

Os encontros foram encerrados com a promessa de continuidade no semestre seguinte, o que não ocorreu, por motivo já mencionado: a greve da categoria, que se estendeu por quase todo o semestre letivo.

5.3. EFEITOS SUBJETIVOS E DESDOBRAMENTOS PRÁTICOS DA INTERVENÇÃO

O trabalho de escuta e de análise das práticas profissionais com os grupos de professores representou um grande desafio, devido, sobretudo, à complexidade e a uma certa estabilidade das concepções e representações sociais dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem, a um discurso predominantemente queixoso e à tendência a uma cristalização das práticas pedagógicas. No entanto, como lembra Barbier (1996), as atividades humanas visam a transformar o real. Foi com o objetivo de que os professores se *confrontassem* com o seu dizer e refletissem sobre o exercício do métier, notadamente no enfrentamento da violência na escola, que apostamos no manejo de dispositivos clínicos aplicados à formação continuada de docentes. Alguns dos efeitos recolhidos indicaram uma desestabilização de concepções e práticas, apontando para um discurso mais aberto, criativo e engajado e para um "fazer de outro jeito".

Apresentaremos alguns desdobramentos do trabalho de intervenção que nos foi possível inferir, sabendo, de antemão, que as mudanças que permitem que "as coisas não sejam mais como antes" não ocorrem de imediato e nem sempre se deixam apreender, pois tocam a parte da subjetividade presente nas ações/atividades do professor.

Com os grupos de escuta e de fala, os professores passaram a buscar maior entendimento e união entre eles, visando a mudar situações cotidianas de práticas bastante cristalizadas e autoritárias, cuja transformação demandava um esforço comum e solidário. Assim foi que se propuseram a investir novamente na comunicação/relação da escola com as famílias dos alunos, há muito praticamente rompida e sem diálogo. Para tanto, deram início a reuniões periódicas com os pais, das quais haviam desistido, criando situações facilitadoras para que os encontros pudessem acontecer, de fato, e tivessem efeitos positivos.

Outra situação de mudança ocorrida, resultante de uma maior união dos professores, foi o restabelecimento do diálogo entre pares, o que lhes permitiu pensar e criar estratégias pedagógicas para lidar com determinadas situações, incluindo as de violência escolar, por meio de tomadas de decisão que envolviam reuniões e discussões coletivas com os adolescentes.

Como consequência da tentativa de mudar os modos de interagir e de relacionar-se com os alunos, os professores passaram a questionar o caráter repressivo e autoritário de suas ações, tais como: expulsão, gritos, suspensões, ações que eram comuns, na instituição, e vistas como "solução" para os problemas da escola. Não obstante, insistiam em dizer que não sabiam ainda "como fazer diferente" e reiteraram o pedido de uma intervenção junto aos adolescentes "mais difíceis".

O que estava em jogo naquela demanda poderia representar uma delegação da função e da autoridade do professor ao Outro, evitando haver-se com os adolescentes. Mesmo diante dessa hipótese, a demanda foi acolhida, entendendo-se a posição dos professores como provisória e resultante do processo de análise crítica e reflexiva de suas práticas, cujos remanejamentos podem gerar alguma insegurança nos professores.

Uma conquista avaliada como importante pelos docentes ocorreu durante o trabalho dos grupos de escuta, a mudança da Direção da escola, com intenso envolvimento dos professores. Acreditando que "podiam fazer melhor", alguns assumiram funções, a maioria sem remuneração adicional. Procuravam, assim, "reorganizar a escola", como costumavam dizer.

O reconhecimento de que existiam "duas escolas" dentro de um mesmo espaço físico, em dois turnos, atendendo a alunos com diferentes ne-

cessidades e interesses, ensino fundamental e aceleração à tarde, e ensino médio, pela manhã, representou uma nova percepção da realidade escolar, demarcando diferenças, singularidades e especificidades que deveriam ser consideradas na relação com o outro, tanto com os colegas quanto com os alunos.

Relacionada diretamente à violência, houve radical mudança na escola na maneira de resolver os problemas atribuídos aos alunos. Ao invés de expulsá-los, mandá-los para a delegacia ou chamar a polícia, os professores, juntamente com uma das coordenadoras, formou um pequeno grupo, dentre os que tinham mais afinidade e carisma com os alunos, para intervir em situações cotidianas conflitivas, como brigas, drogas, fugas e indisciplinas, em geral, mediando-as. Os alunos foram convidados a envolver-se nas atividades e ações, o que os fazia sentir-se reconhecidos e importantes.

Os desdobramentos práticos observados acompanharam os efeitos subjetivos da intervenção realizada. Foi assim que se observou um deslocamento do discurso, antes muito queixoso, não-implicado no desejo do sujeito e descompromissado com o outro, para uma modalidade discursiva menos defensiva, mais enunciativa e aberta à alteridade. Essa posição discursiva outra sustentou atividades planejadas e realizadas conjuntamente, quando era o caso, ou em pequenos grupos, refletindo os interesses de professores e adolescentes e procurando atender às diferentes demandas identificadas. Assim, os professores da manhã poderiam auxiliar os professores da tarde e vice-versa, pois as atividades coletivas, os eventos e as reuniões não precisavam mais acontecer na mesma data e com todos juntos, como "se fossem todos iguais".

Embora os professores estivessem empenhados em renovar a prática educativa e a oxigenar o clima institucional, a continuidade da intervenção estava ameaçada, pois as condições objetivas da escola apontavam para a deflagração de uma greve da categoria e para o fim dos contratos dos professores provisórios, questões tratadas pelos professores nas últimas reuniões dos grupos.

Encerrou-se o semestre com o sentimento de que o mal-estar dos professores, seu desamparo, a impotência na qual haviam se instalado e os conflitos e impasses vividos no ambiente escolar puderam ser acolhidos,

escutados e analisados, à luz de uma posição clínico-ética discursiva. Os professores foram convocados a reposicionar-se face ao seu desejo e ao exercício da profissão, desde um posicionamento subjetivo outro, implicados no seu "destino" e no compromisso de estabelecer novas relações com os saberes e o saber-fazer.

No semestre seguinte, como previsto, o trabalho não pôde ser retomado, por conta da greve e da ausência da grande maioria dos professores, temporariamente, contratados. Assim, por razões exteriores aos propósitos da pesquisa, encerrou-se a intervenção com os grupos de professores.

6. A INTERVENÇÃO COM OS ALUNOS ADOLESCENTES: DO ATO À FALA

Atendendo à demanda dos professores e da direção da instituição escolar, que solicitaram a escuta dos adolescentes, principalmente dos envolvidos nos episódios violentos, alguns encontros foram realizados com os jovens, convidados pela escola, contando com um total inicial de 25 adolescentes.

Da intervenção com os alunos resultaram três trabalhos de conclusão de curso (TCC) de Psicologia, orientados pelas autoras, no bojo do projeto financiado pelo CNPq.

O primeiro encontro com os adolescentes foi realizado sem que a escola lhes tivesse dito as razões e o objetivo do grupo. Os alunos foram chegando, em uma sala que era muito quente e desconfortável, sem ventiladores. Em pouco tempo entenderam-se entre eles, nomeando-se "grupo da bagunça". Após terem se apresentado uns aos outros, iniciaram uma grande bagunça, disputando o lugar do mais bagunceiro e justificando, assim, a denominação do grupo. Cabe ressaltar que isso aconteceu quando da chegada dos alunos à sala de reunião. Atiraram pedaços de carteiras pela sala, arrastaram cadeiras pelo chão, xingaram-se mutuamente, até que a pesquisadora interveio, perguntando se sabiam porque estavam lá. A resposta, sob forma de gritaria geral, todos falando ao mesmo tempo, foi a de que não sabiam de nada, mas que lhes fora dito que seria uma reunião com uma psicóloga e que seria muito interessante.

A proposta de realização do grupo "de conversa" foi apresentada como um espaço de escuta e de fala, onde poderiam tratar de qualquer assunto que quisessem. Foi acertado com os adolescentes que o encontro seria uma vez por semana, sempre no mesmo horário, que a permanência no grupo era voluntária, que os assuntos seriam escolhidos por eles e que seria mantido sigilo de tudo que fosse dito e discutido no grupo. Imediatamente, após os esclarecimentos e o contrato, os alunos, que tinham entre 13 e 17

anos de idade, começaram a fazer um círculo em torno da pesquisadora e dos estudantes bolsistas, demonstrando interesse e desejo de aproximação.

Perguntaram se era mesmo verdade que escolheriam os assuntos, se "aquilo não valeria nota", se estariam no grupo "apenas se quisessem", demandando que o contrato fosse reafirmado. Isso feito, de pronto acalmaram-se e iniciaram a escolha dos temas, que foram: sexo, armas e drogas e violência na escola. As temáticas eleitas pelos alunos esclareceram o discurso dos professores de que "eles não se interessavam por nada" a não ser por questões "alheias às disciplinas escolares". Ficou combinado, então, que no primeiro encontro o assunto seria sobre sexualidade, que a pesquisadora-analista não daria aulas sobre o tema, cuja responsabilidade seria de todos.

Na semana seguinte, após muita relutância da direção da escola, as reuniões foram realizadas na sala de informática, que tinha ar condicionado. A coordenadora alertou para o fato de que os alunos "roubavam" e que a responsabilidade pelos mouses e teclados da sala seria da pesquisadora, e assim ficou acordado. Os adolescentes, 27 ao todo, ficaram encantados com a sala e comentaram, com entusiasmo, o quanto "era bom uma sala refrigerada".

As reuniões ocorreram conforme o combinado com os alunos, que falavam com espontaneidade sobre os assuntos propostos. Não houve evasão, pelo contrário, foi necessário limitar o número de participantes, que a cada semana só aumentava.

Com relação ao tema *sexualidade*, constatou-se que os adolescentes possuíam poucas ou equivocadas informações a respeito. As questões levantadas, ainda pueris e muito ingênuas, relacionavam-se sobretudo às mudanças do corpo, contrastando com as crenças difundidas entre os professores de que os adolescentes eram ativos e promíscuos sexualmente. Pode-se afirmar que entre os adolescentes do grupo circulavam "mitos, desinformação e uma prática sexual muito rara" (MARTINEZ, 2012, p.14).

O tema *armas e drogas* foi reavaliado pelo grupo, que optou por discutir apenas a questão das drogas. Pôde-se perceber a preocupação dos adolescentes com os efeitos negativos das drogas sobre seu corpo e com os limites do consumo relativos a eventuais sequelas e overdose.

No tema *violência na escola*, a discussão teve início com uma reflexão sobre a violência proveniente do meio policial e familiar, identificando-a

inicialmente como violência física, ampliando-a, no decorrer do trabalho, para a dimensão simbólica.

Os trabalhos de conclusão de curso da graduação em Psicologia, realizados por duas estudantes bolsistas de Iniciação Científica/CNPq, que participaram da pesquisa-intervenção, dão conta da evolução do grupo de conversa com os alunos, cujo acompanhamento e anotação dos relatos foram feitos por elas e por um outro estudante, também bolsista.

Martinez (2012) realizou uma investigação sobre as concepções de violência dos adolescentes, sobre a presença/ausência de figuras que realizavam a função de suplência de apoio narcísico parental e sobre os ideais do eu com os quais os adolescentes se identificavam. As análises foram apresentadas e discutidas em quatro categorias temáticas: apoio narcísico parental, ideal do eu e identificações, relação transferencial e concepções de violência. Os resultados demonstraram que o grupo representou um espaço importante de fala e possibilitou ressignificações e reposicionamento dos adolescentes face aos impasses e conflitos relacionados às questões levantadas, tão significativas na adolescência.

A pesquisa de Martinez (2012) discutiu a relevância da função de apoio narcísico parental no contexto escolar. Quanto à identificação dos aspectos relacionados às concepções sobre violência, constatou, no discurso dos adolescentes, que eles concebiam a violência, inicialmente, apenas na sua dimensão física, principalmente aquela exercida pela polícia e pela família, como apresentado abaixo:

- Quando os policiais batem em nós (respondendo à pergunta de quando eles sofriam violência).
- Sim, dá tapa na cara.
- Já levei coronhada na cabeça.
- Se você ficar calado apanha.
- Se PM vier me bater, bato neles! A PM nem bate assim. Quem bate é a Força Nacional, é a Rotam.
- Uma vez me perguntaram (policiais) onde eu morava. Aí eu disse: 'Ali'. Aí, ele perguntou: 'Cadê o senhor?'. Aí eu disse: 'Oxi, e tem que ter, é?'. Aí ele, pum! Me deu tapa na cara e disse: 'Acabou o respeito, moleque?'.

– Do pai não (apanho), mas da mãe já fui espancada.
– Meu irmão apanha com vara de goiaba (MARTINEZ, 2012, p. 20).

Os adolescentes enfatizaram as situações de violência acima referidas, enquanto as brigas entre colegas não foram consideradas como violência, mas tão somente como uma forma de defesa, demonstrando uma concepção sobre a violência assentada na identificação de uma relação assimétrica, que incluía alguém que representava autoridade e força física. As brigas e os atos violentos entre os adolescentes foram considerados por eles como parte do processo de socialização.

A participação no grupo desencadeou nos alunos um processo de releitura e de ampliação do significado de violência. Em um dos encontros, um dos participantes perguntou: "Filho do Belzebu é xingar?" (MARTINEZ, 2012, p.21). Com a pergunta, pôde-se perceber um deslizamento de significantes no discurso sobre a violência, identificada a partir daquele momento como violência simbólica: "O P (um porteiro) chamou o M (aluno) de filho do Belzebu" (MARTINEZ, 2012, p.21).

Tais questões revelaram uma nova posição do grupo face à compreensão da violência. Um dos adolescentes, na sequência da discussão, questionou: "O que é violência psicológica?" Orientados a refletir sobre a pergunta, os adolescentes concluíram que violência psicológica era *bullying*, citando diversas situações de zombarias e de intimidações em que eles próprios ou seus amigos estiveram envolvidos, como agressores ou agredidos.

A violência verbal, antes naturalizada pelo grupo, passou a ser significada como violência quando foi possível reconhecer o uso da palavra como "arma", como ferramenta de agressão.

Foi assim que a violência deixou de ser concebida pelos adolescentes apenas como uma manifestação da força física, dirigida ao outro e deixando marcas no corpo, para ser entendida também como violência simbólica.

Como afirma Martinez (2012), o trabalho com os adolescentes foi possível devido à transferência estabelecida com a pesquisadora-analista, que sustentou o discurso do não saber-todo e que os convidou a construir junto com ela um saber sobre a verdade de cada um. Ao realizar o convite à fala, a pesquisadora proporcionou aos adolescentes a oportunidade de ligação

com o Outro pela palavra, apresentada como um instrumento para lidar com as rupturas e conflitos presentes na operação psíquica do adolescer.

Ao se depararem com o interesse da pesquisadora de escutar o que eles tinham a dizer, os adolescentes puderam falar de si. O grupo funcionou como um espaço onde os participantes puderam pensar e rever suas concepções e discutir algumas passagens ao ato, nos episódios de violência, reposicionando-se frente a temas e questões, que os afetavam como sujeitos.

Pode-se concluir, com o estudo realizado por Martinez (2012) que o manejo do dispositivo de escuta clínica na intervenção com grupo de adolescentes "difíceis" é possível na medida em que eles são escutados como tendo algo a dizer, isto é, quando são acolhidos na condição de sujeito, tomados como autores de sua própria história e de um saber singular. Isso não significa que devam ser deixados à mercê de si mesmos, frente ao que se lhes apresenta como novo e que eles se propõem a desbravar. É fundamental que o adulto exerça a função de apoio junto ao adolescente, "ora funcionando como suporte e continente, ora como guia" (MARTINEZ, 2012, p.23)

O outro TCC, derivado também do trabalho com o grupo de adolescentes, teve como objetivo levantar reflexões acerca dos processos de mudança corporal e psíquica na adolescência e suas relações com a passagem ao ato. O estudo concluiu que a escola, como instituição social, servia como modelo, juntamente "com as figuras parentais, dos ideais do mundo adulto" (BENIGNO, 2012, p. 25).

Na investigação, Benigno (2012) constatou que a escuta clínica e o espaço de fala foram catalizadores que proporcionaram aos adolescentes um significativo processo de ressignificação das concepções sobre violência e das razões que levavam ao uso da violência como recurso. Os alunos reconheceram que as manifestações contra os professores e a direção da escola (via rede web) ocorreram por terem se sentido agredidos e violentados. Da mesma forma, reconheceram que se excederam ao dirigir xingamentos à Diretora e que por tais motivos foram penalizados.

Um dos indicadores da legitimação do espaço de fala, segundo a pesquisa de Benigno (2012), pôde ser observado no ato dos participantes de propalar as sessões do grupo, atraindo um número muito maior de alunos do que havia sido acordado inicialmente com a equipe pedagógica da es-

cola. Outro indicador foi demonstrado nos relatos dos adolescentes, que identificaram na oportunidade de falar e ser escutados a melhor retribuição à sua participação no grupo:

- Gostei, porque teve alguém que nos ouviu.
- Foi massa, mas também não muito, porque tem umas coisas que não dá pra falar. É de boa, não tem lado certo nem lado errado.
- Cada um dá a opinião que quer.
- Eu gostei. Foi legal. Eu já sabia da maioria dos assuntos, mas foi legal ouvir algumas coisas que eu não sabia.
- Eu gostei, porque sim.
- Gostei. Porque não assistia aula.
- Eu gostei da conversa, dos assuntos.
- Gostei muito, porque aprendi um monte de coisas.
- Gostei. Foi bom. Porque a gente ficou sabendo de coisa que não sabia.
- Porque eu pude conhecer todo mundo, porque eu não conhecia ninguém e ainda me livrei da aula.

Conforme Benigno (2012), a fala dirigida ao Outro, que está na posição de escuta, ao dar suporte à verdade da castração, produz "efeitos na economia psíquica dos adolescentes e possibilita maior riqueza nos processos simbólicos, diminuindo a necessidade do recurso ao ato para o escoamento da tensão pulsional" (p. 25).

O estudo confirmou a ideia de que o ato violento decorre do desamparo narcísico característico da adolescência, agravado, na contemporaneidade, pela falta de referenciais adultos e pela pobreza simbólica, sintoma dos laços sociais atuais e da compreensão acerca do lugar do adolescente no mundo.

Assim, pode-se afirmar, a partir dos encontros com os adolescentes, que a escuta clínica e o espaço de fala tornaram viável, para alguns, o trabalho de elaboração das experiências com a violência e dos sentidos do ato violento como recurso, nos contextos familiar, social e escolar, resultando, muito provavelmente, em efeitos na economia psíquica dos adolescentes e oportunizando maior riqueza dos processos simbólicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização de uma pesquisa-intervenção em uma instituição escolar apoiou-se em alguns pressupostos, que orientaram o trabalho realizado. .

A *violência* dos alunos adolescentes foi compreendida como ausência de simbolização e a dos professores como um sintoma que expressa o mal-estar na educação e comparece nas relações entre os sujeitos do processo educativo. A pesquisa demonstrou que os dispositivos de escuta clínica e de análise das práticas profissionais foram capazes de criar condições para a emergência da fala dos professores, endereçada ao Outro. Aliados à *confrontação* com o próprio dizer, tais dispositivos mostraram ser um caminho para possíveis reposicionamentos subjetivos dos professores e da direção da escola, ao provocar um movimento de transformação de concepções e práticas, relativamente estáveis e cristalizadas, sobre a violência escolar e os modos de relacionar-se com os alunos adolescentes, que apontou para o surgimento de uma nova posição discursiva frente ao ato educativo e às práticas pedagógicas.

A demanda inicial, que dizia respeito às situações de violência ocorridas na escola, desdobrou-se, nos grupos de professores, em questões diversas, todas afeitas ao cotidiano escolar e à prática pedagógica docente. Os deslocamentos discursivos dos professores transitaram entre queixas, resistências, mecanismos defensivos, implicação subjetiva e laços transferenciais e os conduziram a repensar a violência dos adolescentes e da escola e a buscar novos meios de enfrentá-la via mediação da palavra.

As queixas dos professores puderam ser acolhidas e escutadas e passaram a ser reconhecidas por eles como sintomas do mal-estar docente. A implicação subjetiva dos sujeitos no seu sintoma permitiu-lhes buscar novas formas de lidar com as situações consideradas ofensivas e violentas por parte dos adolescentes, vistas como responsáveis pela desestruturação e desorganização da escola e pelo sofrimento dos professores, que reagiam àquelas situações com repressão e autoritarismo, em uma total ausência de diálogo com os alunos.

Nessa perspectiva, os professores engajaram-se na empreitada de encontrar um modo de "fazer diferente" com o que chamavam de "provocações dos alunos", o que resultou, inclusive, na demanda de intervenção da pesquisadora-analista junto aos adolescentes. Eles insistiram para que os estudantes também fossem escutados, admitindo, portanto, que teriam algo a dizer sobre a violência e sobre si mesmos. Os professores apostaram nos efeitos subjetivantes da escuta clínica e do grupo de fala com os adolescentes.

A nova postura diante dos alunos, no tocante ao enfrentamento da violência escolar e às questões postas pela adolescência, indicava a tentativa de (re)construção dos laços sociais e o desejo de uma relação menos conflitante entre professores e alunos. Essa atitude abria as vias para o exercício da função de suplência do apoio narcísico parental, por parte dos professores. Eles passaram a empenhar-se em contornar situações agressivas e a tomar decisões nas quais a repressão não fosse a única saída, onde a conversa, o querer entender, o fazer com o aluno pudessem substituir as medidas repressivas adotadas, anteriormente, pela escola.

No nosso entendimento, a pesquisa-intervenção, ao dar voz aos professores, ensejando a *confrontação* com o dizer, criou condições para a articulação entre o desenvolvimento pessoal e o profissional e para o reconhecimento da importância das dimensões inter e intra-subjetivas presentes nas práticas educativas (Almeida, 2010) dos professores.

Ao propor-nos avaliar os efeitos dos dispositivos de escuta e de análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica, nas concepções sobre violência escolar, nas ações/atividades pedagógicas e na implicação subjetiva de professores, sabíamos que o percurso metodológico não seria simples. Pelo contrário, ele foi atravessado por muitas interrogações, sobretudo quanto à posição do analista, na escola e no contexto de uma "demanda forçada", relacionada a episódios de violência escolar, sobre a qual pesa um discurso social com múltiplas determinações.

A realidade da escola, com sua dinâmica própria e permeada de imprevistos, que incluíram greve, paralisação e saída de professores, algumas vezes abreviaram o tempo inicialmente previsto para a intervenção, em outras ocasiões impediu sua realização. Em outros momentos, ainda, os professo-

res colocaram em xeque seus conhecimentos teóricos e os saberes advindos de suas experiências, demandando uma intervenção mais direta no campo da (in)formação, necessária, naquelas ocasiões, para amenizar a angústia e vislumbrar novas direções a seguir.

Vale dizer, como um aprendizado importante do percurso realizado, que não é possível ocupar, o tempo todo, na análise das práticas profissionais, o lugar de analista, isto é, daquele que sustenta o discurso do analista, tal como no *setting* de uma análise clássica. Mesmo porque, no contexto de uma pesquisa-intervenção, na escola, trata-se de uma psicanálise em extensão, aplicada, ou, como refere Almeida (2012), uma *psicanálise implicada,* que produz efeitos subjetivos por escutar os professores na sua condição de sujeito.

Apesar de algumas dificuldades e impedimentos encontrados pelo caminho, pode-se afirmar que os dispositivos usados como recurso na formação continuada de professores mostraram-se apropriados, acolhendo, inicialmente, as queixas e as demandas dos professores, incomodados e paralisados por situações de violência escolar. Ao longo do trabalho, as queixas foram transformando-se em sintomas, nos quais os sujeitos passaram a implicar-se, revelando o desejo posto em jogo no ato educativo. Assim, sensíveis ao seu próprio dizer e às experiências e saber oriundos de suas práticas, puderam refletir sobre as significações e sentidos de seu ofício, tarefa facilitada pela escuta clínica e análise das práticas profissionais dos docentes.

Os professores, quando escutados pelo Outro, "escutam-se falando", operação psíquica que oportuniza um movimento interno de (re)conhecimento dos aspectos subjetivos que afetam os modos pelos quais cada um responde às questões surgidas no exercício de seu ofício. Por (d)efeito de uma formação fragmentada, utilitarista e conteudista, muitos professores são levados a despir-se de si mesmos, de suas emoções e afetos, quando não a renunciar à educação, operando uma clivagem entre o pessoal e o profissional, que causa sofrimento. Na contramão de uma (de)formação tecnicista e instrumentalista, a escuta clínica e a análise das práticas profissionais permitem, ao estilo de cada um, uma conexão e um certo apaziguamento entre as dimensões pessoal e profissional, pela infiltração e fertilização mú-

tua de uma na outra, facilitando a (re)construção da identidade profissional, que é inseparável da identidade pessoal.

A animadora do grupo foi capaz de realizar uma intervenção criativa e inovadora, por meio do manejo da transferência, de pontuações de significantes, da *confrontação* com o dizer, dispositivos que sustentaram a circulação da fala nos grupos. Ocupar a posição do Outro que escuta, e do endereçamento da palavra, resultou na produção de um saber-ação dos professores no campo das práticas profissionais e no comparecimento de um desejo mais engajado.

As medidas contra a violência escolar, desenvolvidas por diferentes países, apresentadas no início deste trabalho, tinham como característica comum, em sua maioria, ser exteriores ao universo das escolas. As propostas de ações, de caráter praticamente universal, contidas nos planos nacionais de combate à violência, na escola, assumiam, via de regra, uma natureza punitiva, como a expulsão de alunos, a elaboração de normas disciplinares mais rígidas e até mesmo a intervenção de agentes da polícia. Partiam do pressuposto de que informações específicas e conhecimentos teóricos seriam suficientes para preparar o professor no enfrentamento da violência escolar, ensinamentos que, de um modo geral, negam ou excluem da atuação docente a dimensão subjetiva presente no ato educativo e os saberes práticos, oriundos das experiências do professor.

Se aquelas propostas conseguiram atingir o objetivo de diminuir ou coibir a violência, a maioria delas não alcançou sucesso por estar centrada na relação intersubjetiva professor-aluno. Se as interações sociais e afetivas entre professores e alunos não forem consideradas como aspecto nodal do processo educativo, é pouco provável que a escola possa lidar, com alguma perspectiva de êxito, com as manifestações de violência, sobretudo as associadas aos adolescentes. A violência é considerada não somente como resultado de condições sociais adversas mas, também, como expressão de certas subjetividades, da ausência da palavra e da ruptura do laço social. Assim, serão tantas as versões da violência quantas forem as modalidades de realização da pulsão de morte e do desamparo do sujeito. Daí decorre a importância da constituição de fortes vínculos entre professores e alunos.

Consideramos, contudo, que as medidas adotadas pelos diferentes pa-

íses, para fazer face à violência escolar, decorrem de objetivos e ações construídos ao longo do seu processo político e histórico-social, incluindo os limites, as possibilidades e os instrumentos disponíveis no campo das políticas públicas, tradicionalmente pouco interessadas por programas, que levam em conta a constituição do sujeito e sua relação com o desejo e o outro.

Nosso estudo propôs uma direção de trabalho pautada em uma práxis orientada pela ética da psicanálise. Nessa perspectiva, apontamos os dispositivos da escuta clínica e da análise das práticas profissionais como uma alternativa singular, criativa e renovadora de formação continuada de professores, uma estratégia clínico-formativa que pode conduzir a resultados efetivos na atenção e tratamento da violência escolar e dos conflitos relacionais entre professores e alunos.

Os referidos dispositivos potencializam a ressignificação de concepções e de práticas e o desencadeamento de um processo subjetivo mais livre de amarras, mais engajado nas responsabilidades de cada um e do coletivo, mobilizando os elementos representacionais e afetivos capazes de modificar as diferentes situações conflitivas com as quais os professores e a equipe técnica da escola defrontam-se, no dia a dia, no processo de ensino e de aprendizado e no enfrentamento da violência escolar.

O exercício da palavra, dirigida a um Outro na posição de suposto saber, interrompeu o circuito de violência que se repetia na escola, pela *confrontação* com o dizer e por convocar o professor a reconhecer-se como sujeito no exercício de sua profissão. O reconhecimento da alteridade e o acolhimento à diferença do outro (alunos e pares)provocaram nos professores uma interrogação acerca do seu comprometimento com a escola e uma reavaliação dos sentidos e significados atribuídos à violência e da sua prática educativa.

A pesquisa-intervenção identificou atitudes pessoais de professores e mecanismos psicossociais excludentes e estigmatizantes na escola, tais como: insegurança, autoestima fragilizada, aversão à escola, aos alunos e aos colegas, intimidação, ameaças, discriminação social, agressões verbais, físicas, entre outros, responsáveis, em grande parte, pelo rompimento dos laços sociais.

Ainda que não tenham finalidade terapêutica, os dispositivos de escuta clínica e de análise das práticas de professores, usados nos grupo, produ-

ziram efeitos subjetivantes, saberes-ação e reconstituição dos laços sociais, por priorizar a fala e a reflexão sobre as dimensões subjetivas, institucionais e relacionais, que permeiam as práticas profissionais dos professores.

A confrontação com o dizer demonstrou ser um dispositivo ético apropriado aos grupos de escuta de professores que, mesmo não sendo uma interpretação, produziu ditos e efeitos esclarecedores, que autorizaram uma ressignificação de concepções, compromissos com mudanças na prática pedagógica e uma postura mais aberta e acolhedora nas relações com os alunos adolescentes.

Os professores foram capazes de (re)inventar-se e de produzir algo inovador e criativo no exercício de sua função, ousando aventurar-se na travessia do mal-estar na educação e determinados a superar a paralisia frente aos impasses e às vicissitudes do ato educativo.

A psicanálise despontou no campo da cultura como teoria e prática orientadas pela ética e sua entrada na escola representou a possibilidade efetiva de uma interlocução com a educação, sobretudo no que diz respeito à formação de professores e à leitura dos processos inconscientes que atravessam as práticas pedagógicas e educativas.

Para finalizar, mas não concluindo, uma proposta de formação continuada de professores, de orientação psicanalítica, deve levar em consideração, no nosso entendimento, as marcas pessoais (o *estilo* do sujeito) e os determinantes da cultura, presentes na identidade pessoal e profissional do professor. Uma formação que propicie as condições para que o professor reflita sobre sua atuação, implique-se no ato educativo como sujeito de desejo e autorize-se a um processo de transformação do cotidiano escolar, das suas ações e das relações interpessoais com os colegas e os alunos. Uma proposta de formação que acredita que cabe ao professor dar consistência simbólica à Lei e apresentar os objetos da cultura aos estudantes, ocupando um lugar de referência no mundo dos adultos e a posição de Mestre não-todo, na transmissão educativa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas.** Brasília: Unesco, 2004.

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências.** Brasília: Unesco, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. **Revelando tramas,** descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA), Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), 2009.

AGUIAR, W. M. J. e OZELLA, S. Núcleos de Significação Como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**.Brasília, vol. 26, nº 2, p. 222-245, 2006.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Psicanálise e educação: entre a transmissão e o ensino, algumas questões e impasses. In: KUPFER, Maria Cristina Machado; LAJONQUIÈRE, Leandro. (Orgs.). A psicanálise e os impasses da educação. I COLÓQUIO DO LEPSI. **Anais**... São Paulo: USP,p.107-113, 1999.

_____.Sintomas do mal-estar na educação: subjetividade e laço social. In LAJONQUIÈRE, L. de; KUPFER, M. C. M. (Orgs.). A Psicanálise, a Educação e os Impasses da Subjetivação no Mundo Moderno. **Anais do II Colóquio do Lugar de Vida/LEPSI**. São Paulo: USP, p. 42-48, 2000.

_____. Psicanálise e educação: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im) possível conexão. In: KUPFER, Maria Cristina Machado; LAJONQUIÈRE, Leandro. (Orgs.). Psicanálise, infância e educação. III COLÓQUIO DO LEPSI. **Anais**... São Paulo: USP,p.95-106, 2002.

_____. A ética do sujeito no campo educativo. In: Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional. São Paulo: Alínea, 2003, p.179-194 .

_____. Transmissão da psicanálise a educadores: do ideal pedagógico ao real da (trans)missão educativa. **Estilos da Clínica,** Vol. XI, n. 21, p. 14-23, 2006.

_____. Desafios na formação clínica de professores: entre o cuidado, o ensino e a transmissão. In Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito, 7., 2008 [online]. 2009. São Paulo. **Proceedings on line...** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 jun. 2011

_____. Dispositivos clínicos de orientação psicanalítica na formação de professores: entre o cuidado, o ensino e a transmissão. In: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; KUPFER, Maria Cristina Machado (Orgs). **A psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito**: no avesso do especialista. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011, p. 27-44.

_____. Formação continuada de professores: conhecimento e saber na análise clínica das práticas profissionais. **Estilos da clínica**, vol. 17, n. 1, p. 76-87, 2011b.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de et al. Adolescência, violência e escola: repercussões na saúde psíquica do professor. In: AMPARO, Deise Matos et al. (Orgs.). **Adolescência e violência**: teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico. Brasília: Líber Livro Editora, 2010, p. 163-187.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; PAULO, Thais Sarmanho. Formação de professores: desenvolvimento pessoal e aperfeiçoamento profissional – apontamentos para uma reflexão necessária. In: FREITAS, Leda Gonçalves; MARIZ, Ricardo Spíndola; CUNHA FILHO, José Leão (Orgs). **Educação Superior**: princípios, finalidades e formação continuada de professores. Brasília: Editora Universa, 2010, p. 123-148.

ALONSO, Silvia Leonor. A escuta psicanalítica. **Percurso**, São Paulo, Instituto Sedes Sapientiae, n. 35, 2º. Semestre de 2005. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/percurso/main/pcs01/artigo0120.htm>. Acesso em: 14 de out.2011.

ANDRÉ, Marli. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**, ano 10, n.15, p.43-59,jan./jun., 2007.

_____. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos-SP, UFSCar, v.1, n. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em:<http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 21 jun. 2011.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In. WELLER, Vivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa na educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 29-38.

AQUINO, Julio Groppa.A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Caderno Cedes**, São Paulo, n. 47, 1998 p.7-19.

ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro.** (Trad. M. W. Barbosa). São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Sobre a violência.** (Trad. André de Macedo Duarte). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

ARTINOPOULOU, Vasso. A violência escolar na Grécia: panorama das pesquisas e estratégias de ação. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas:** dez abordagens europeias. Brasília: Unesco, 2002, p. 153-174.

ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes. **Impactos da violência na escola:** um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Editora Fiocruz, 2010.

BALINT, Michael. **O médico, o paciente e a doença**. Rio de Janeiro: Atheneu, 1984.

_____. Method and technique in the teaching of medical psychology. Training general practitioners in psychotherapy. **British Journal of Medical Psychology,** London, 16, p. 37-41, jan.1954,. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2084432/pdf/brmedj03373-0015.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2011.

BARBIER J. M. (Dir.). **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris : PUF, 1996.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Brasília: Plano, 2002.

BASTOS, Marise Bartolozzi. Inclusão escolar: inclusão dos professores? In: COLLI, Fernando; KUPFER, Maria Cristina Machado (Orgs.).**Travessias, inclusão escolar**: a experiência do grupo Ponte - Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 133-147.

CASTAÑEDABERNAL, Elsa. Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Colombia. In: **Violência na escola**: América Latina e Caribe. Brasília: Unesco, 2003, p. 391-438.

BESSET, Vera Lopes et al.A psicanálise na cultura: novas formas de intervenção. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 27-40, jun. 2007.

BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade**: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Arquivos do mal-estar e da resistência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____.Arquivo da agressividade em psicanálise. **Natureza Humana**,vol.8, n. 2p. 357-379, jul.-dez., 2006. Disponível em:<http://pepsic.homolog.bvsalud.org/pdf/nh/v8n2/v8n2a05.pdf>. Acesso em: 14 set 2010.

_____. **Cadernos sobre o mal**: agressividade, violência e crueldade. Rio de Janeiro: Record, 2009.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine; PESTRE, Gérard. L'enseignant, ses élèves et le savoir. Le dispositive Balint à l'épreuve des enseignants. In: BLANCHARD-LAVILLE, Claudine; FABLET, Dominique (Eds.). **Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles.** Paris: L'Harmattan, 2001, p. 35-64.

BLANCHARD-LAVILLE Claudine et al. Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. **Revue Française de Pédagogie,** v. 151, n.1, p.111-162, 2005. Disponível

em:<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2005_num_151_1_3280>. Acesso em: 11 jul. 2011.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. Em defesa de um clínica de orientação psicanalítica em ciências da educação.**Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 12, n. 22, jun. 2007. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282007000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 abr. 2011.

_____. Acompanhamento clínico grupal. Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito, n. 7, 2008, São Paulo. **Anais eletrônicos**... Disponível em:<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100001&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 16 set2010.

_____. Souffrance des enseignants dans le contexte des mutations contemporaines et accompagnement clinique groupal. **Fractal Revista de Psicologia,** Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, dec. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198402922009000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 abr. 2011.

BENIGNO, I. F. O curto-circuito simbólico na adolescência e o real da angústia. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Psicologia). Brasília: Universidade Católica de Brasília , 27f., 2012.

BLAYA, Catherine et al. Clima y violencia escolar: un estudio comparativo entre España y Francia. **Revista de Educación**, Madri, n. 339, p. 293-315, 2006. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_13.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2011.

CALLIGARIS, Contardo. Sociedade e Indivíduo. In: FLEIG, Mário. (Org.) **Psicanálise e Sintoma Social**. São Leopoldo: Unisinos, 1993. p. 183-196

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222002000200016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 set 2011.

CHAUSSECOURTE, PHILIPPE. Entretien avec Claudine Blanchard-Laville. **Cliopsy**, Paris, n. 1, p. 7-24, 2009.

CIFALI, Mireille. Profissão impossível? Uma piada inesgotável. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p.149-164,abr. 2009, . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 set2010.

CLÉMENCE, Alain. Violência e incivilidade na escola: a situação na Suíça. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Orgs).**Violência nas escolas:** dez abordagens europeias. Brasília: Unesco, 2002, p.233-246.

CODEPLAN. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios** (PDAD)–2010/2011. Brasília, Distrito Federal, 2011. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/sites/200/216/00000713.pdf>. Acesso em: 09 set.2011.

CODO, Wanderley (Org.). **Educação:** carinho e trabalho. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

COHEN, Louis; MAION, Lawrence. Action research (Chap.9). **Research methods in education**. 4th edition. London: Routledge, 1994,p. 297-316.

COSTA, Jurandir Freire. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1984.

COUTINHO, Luciana Gageiro; ROCHA, Ana Paula Rangel. Grupos de reflexão com adolescentes: elementos para uma escuta psicanalítica na escola. In: **Psicologia Clínica,** Rio de Janeiro, vol.19, n.2, p.71 – 85, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pc/v19n2/a06v19n2.pdf >. Acesso em: 3 jun. 2011

COWIE, Helen; SMITH, Peter K. Violência nas escolas: uma perspectiva do Reino Unido. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Orgs.). **Violência nas escolas:** dez abordagens europeias. Brasília: Unesco, 2002, p. 247-268.

DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto(1967-1997).**Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 27, n. 1,p.

163-193, Jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 ago.2011.

_____. Cientistas políticos e violência: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas? In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Orgs). **Violencia nas escolas**: dez abordagens europeias. Brasília: Unesco, 2002, p.13-34.

_____. **Violência na escola:** um desafio mundial? Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2006.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUBET, François. A escola e a exclusão. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119,p. 29-45, julho/ 2003.

_____. Sobre a violência e os jovens. **Cadernos de Ciências** Humanas– Especiaria. Ilhéus, Editus, Universidade Estadual de Santa Cruz, v.9, n.15, p.11-31, jan/jun., 2006.

_____.Democratização escolar e justiça da escola. **Educação**. Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 381-394, set./dez., 2008.

FERNANDES, Ana Lucia Sampaio. Sujeito falante e a resistência à demanda de análise. **Cogito**, Salvador, vol. 6, p. 49-51, 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud. org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151994792004000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 mar. 2013.

FIGUEIREDO, Luís Claudio. Confiança: a experiência de confiar na clínica psicanalítica e no plano da cultura. **Revista Brasileira de Psicanálise,** São Paulo, v. 41, n. 3,p. 69-87, set. 2007. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2007000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 jul.2011.

FILMUS, Daniel. Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Argentina. **Violência na escola**: América Latina e Caribe. Brasília: Unesco, 2003, p. 15-88.

FONTE, Maria Lia Avelar da. De onde vem a resistência? **Intersecção Psicanalítica-IPB.**[2013]. Disponível em: <http://www.interseccaopsicanalitica.com.br/int-participantes/lia-da-fonte-index.html>. Acesso em: 15 fev. 2013.

FREUD, Sigmund (1909). Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. Edição Standart Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1977 (**Obras completas, vol. X).**

_____ (1913-1914). Totem e tabu. Edição Standart Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1977 (**Obras completas, vol. XIII**).

_____. Considerações atuais sobre a guerra e a morte (1915). In: FREUD, Sigmund. **Introdução ao narcisismo:** ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____ (1925 [1927]). Um estudo autobiográfico. Edição Standart Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1977 (**Obras completas, vol. XX).**

_____. Por que a guerra? (Carta a Einstein, 1932). In: FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. (1933). Novas conferências introdutórias sobre psicanálise – Conferência XXXIV. Edição Standart Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1977 (**Obras completas**,vol. XXII).

_____.(1926). Inibição, Sintoma e Ansiedade. Edição Standart Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1985 (**Obras completas**, vol. XX).

FUNK, Walter. A violência nas escolas alemãs: situação atual. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Orgs).**Violencia nas escolas**: dez abordagens europeias. Brasília: Unesco, 2002, p. 131-152.

FURLAN, Alfredo; TRUJILLOREYES, Blanca Flor. Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Mexico. **Violencia nas escolas:** América Latina e Caribe. Brasília: Unesco, 2003, p. 329-390.

GALVÃO, Afonso et al. **Violências escolares**: implicações para a gestão e o currículo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** Rio de Janeiro, v.18, n. 68, p.425-422, jul./set. 2010. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104=40362010000300002-&lng=en&nrm-iso>. Acesso em: 30 ago.2011.

GAMBOA, Silvio Sanchez (Org.). **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 381-392, set./dez. 2003.

GOMES, Candido Alberto et al. A violência na ótica de alunos adolescentes do Distrito Federal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.127, p.11-34, jan./abr.2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v36n127/a0236127.pdf>. Acesso em: 30 ago.2011.

GOMES, Candido Alberto; PEREIRA, Marlene Monteiro. A formação do professor em face das violências das/nas escolas. São Paulo, v.39, n.136, p.201-224, jan./abr. 2009.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p.101-138, mar. 2002.

GUIMARÃES, Áurea M. **A dinâmica da violência escolar:** conflito e ambiguidade. Campinas: Autores Associados, 1996.

HAYDEN, Carol; BLAYA, Catherine. Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Orgs.).**Violência nas escolas**: dez abordagens europeias. Brasília: Unesco, 2002, p. 63-102.

IMBERT, F. **A questão da ética no campo educativo.** Petrópolis: Vozes, 2001.

KELNER, Gilda et al. Começa tudo outra vez... **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 289-300, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982003000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 maio 2011.

KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin. Participatory action research: comunicative action and the public sphere. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S (Orgs). **The sage handbook of qualitative research.** 3rd ed. Thousand Oaks, California: Sage, 2005, p. 559-604.

KOLTAI, Caterina. Atualidades do mal-estar. **Pulsional Revista de Psicanálise**, São Paulo, no. 137, p.121-128, 2000.

KRUGER, Heinz-Herman. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação na Alemanha. In. WELLER, Vivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa na educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 39-52.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Violência da educação ou educação violenta? In: LEVISKY, David Léo (Org.).**Adolescência pelos caminhos da violência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998, p. 129-144.

KUPFER, Maria Cristina Machado et al. A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 284-305, dez. 2010. Disponível em:<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282010000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 maio 2011.

LACAN, Jacques [1953-1954]. **O Seminário, livro 1**: os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

_____. Direção do tratamento (1958) In:_____.**Escritos**. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 1998.

_____. (1966). A psicanálise e seu ensino. In:_____.**Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

_____.[1969-1970]. **O Seminário, livro 17**: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LAJONQUIÈRE, Leandro. A criança, "sua" (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.) **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

LEGNANI, Viviane; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. A idealização do ato educativo: efeitos no fracasso escolar das crianças das camadas populares. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 5, p. 94-111, 2002.

LEME, Maria Isabel da Silva. A gestão da violência escolar. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 541-555, set./dez. 2009. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1891/189114443010.pdf>. Acesso em: 23 maio 2011.

MALTA, Deborah Carvalho et al.Vivência de violência entre escolares brasileiros:resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE).**Ciência e Saúde Coletiva**[online], v.15, supl.2, p. 3053-3063, 2010. Disponível em: <http://www.scielosp.org/pdf/csc/v15s2/a10v15s2.pdf>. Acesso em: 20 ago.2011.

MALUF, Norma Alejandra; CEVALLOS, Chrystiam; JENNY, Rossana Córdoba y. **Enfrentando la violencia en las escuelas:** un informe de Equador.Violencia nas escolas: América Latina e Caribe. Brasília: Unesco, 2003, p. 251-328.

MARIN, Isabel Kahn. O não violento. **Estilos da Clínica,** São Paulo, v. 11, n. 20, p. 38-57, jun. 2006. Disponível em:<http://www.revistasusp.sibiusp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282006000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 ago.2011.

MARTINEZ, L. L.; Adolescência e Violência: (re)velando sentidos. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Psicologia). Brasília: Universidade Católica de Brasília, 23 f., 2012.

MARTINS, João Batista. A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.8, n.2, p.39-45, 2003.

MARTY, François. Adolescência, violência e sociedade. **Ágora**, Rio de Janeiro, vol. IX, n. 1, p. 119-131, jan./jun. 2006.

MELMAN, Charles. **O homem sem gravidade** – Gozar a qualquer preço. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

_____. Debate: Psicanálise e cultura: uma herança freudiana? **Percurso** - Fragilidades. Da clínica à literatura, no. 34, 1° semestre 2005. Disponível em: http://revistapercurso.uol.com.br/index.php?apg=acervo&id_edicao=34. Acesso em: 19 jan. 2013.

MEZAN, Renato. "Homens ocos, funesto desespero": a psicanálise diante da violência. In: _____. **Intervenções**. São Paulo: Casa do Psicólogo,2011.

MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MONCEAU, Gilles. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3,p. 467-482, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jul. 2011.

MORITA, Yohji. Violência na escola: uma abordagem japonesa. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Orgs). **Violência nas escolas e políticas públicas.** Brasília: Unesco, 2002, p.93-136 .

MONTOYA, Yves. Violência nas escolas: orientação e situação atual das pesquisas na França. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Orgs). **Violência nas escolas:** dez abordagens europeias. Brasília: Unesco, 2002, p. 103-130.

NAVARRO, Luis H. Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Chile. In: UNESCO. **Violência nas escolas:** América Latina e Caribe. Brasília: Unesco, 2003, p. 209-250 .

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor.** Porto, Portugal: Porto Ed., 1999.

_____. O método (auto) biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos. **Revista Portuguesa de Educação,** Lisboa, v.1, n. 2, p. 7-20, 1988.

ORTEGA, Rosario. O projeto de Sevilha contra a violência nas escolas: um modelo de intervenção educacional de natureza ecológica. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Orgs). **Violência nas escolas:** dez abordagens europeias. Brasília: Unesco, 2002, p. 197-22.

PAULO, Thais Sarmanho; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Adolescência: que invenção é essa? Encontro: **Revista de Psicologia,** Santo André-SP, v. 10, n. 13, p.11-22, jan./jun. 2006.

_____. Formação de professores: subjetividade e práticas docentes. **Proceedings of the 7th Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito**, 2008. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000320080001000084&lng=en&nrm=iso.Acesso em: 14 nov.2009.

PAULON, Simone Manieri. A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia & Sociedade,** Porto Alegre, v.17, n. 3, p.18-25, set-dez 2005.

PECHBERTY, Bernard. O debate entre o cuidado e a educação: práticas clínicas atuais. **Estilos da Clínica,** São Paulo, v. 12, n. 22, p. 14-25, jun., 2007. Disponível em:<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282007000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 out.2010.

_____. Formation et soin psychique : des rencontres de hasard ou de structure?. **Cliopsy**, Paris, n. 1, p. 41-49, 2009.

PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. Psicanálise e educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 30, p. 81-96, jun. 2010.

PERRENOUD, Philippe. L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens?. In: Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. **L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites.** Paris, 1996, p.17-34.

PORTO, Maria Stela Grossi. A violência entre a inclusão e a exclusão social. Tempo Social: **Revista de Sociologia**, São Paulo: USP, n. 12, v. 1, p. 187-200, mai., 2000.

QUINET, Antônio. **As 4 + 1 condições da análise**. 10ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. Significação da violência escolar na perspectiva dos alunos. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Brasília: Universidade Católica de Brasília, 135 f., 2004.

ROCHA, Marisa Lopes. Psicologia e as práticas institucionais: a pesquisa intervenção em movimento. **Psicologia, ciência e profissão**, Brasília, v.37, n.2, p.169-174, maio/ago. 2006.

ROSA, Miriam Debieux. Uma escuta psicanalítica das vidas secas. **Revista Textura,** São Paulo, ano 2, n. 2, p. 42-47, 2002.

SANTANA, Edna Miranda Ugolin; GOMES, Candido Alberto da Costa. Polícia e escola: aparando arestas. **Revista Contrapontos** (eletrônica), Joinville, v. 10, n. 2, p. 156-165, maio/ago. 2010.

SANTOS, Tania Coelho dos; TEIXEIRA, Maria Angélica. Violência na teoria psicanalítica: ruptura ou modalidade de laço social? **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 12, n. 20, p. 165-180, dez. 2006 . Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682006000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 out.2010.

SAVIETTO, Bianca Bergamo; CARDOSO, Marta Rezende. Idealização e onipotência na juventude contemporânea: a drogadicção como ilustração. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 24, n. 2, p. 353-366, maio/ago. 2012.

SILVA, Fábia Geisa Amaral. **Apresentando e analisando as causas da violência escolar.** São Paulo: Lucher Acadêmico, 2008.

SILVA, Maria Nadurce. Escola e comunidade juntas contra a violência escolar: diagnóstico e esboço de plano de intervenção. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Brasília: Universidade Católica de Brasília, 184 f., 2004.

SIQUEIRA, Flávia Zanni. Psicanálise aplicada ao estudo do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, p. 187-199, jan. - abr. 2011.

SMITH, Peter K. Violence in schools: a European perspective. **Lessons in danger, School Safety and Security**. London: OECD Publishing, 2005. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/37/22/34739292.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2011.

SOUZA, Maria Laurinda Ribeiro de. **Violência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SPOSITO, Marilia Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1,p. 87-103, jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11ago.2011.

SZYMANSKI, Heloisa; CURY, Vera Engler. A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. **Estudos de Psicologia,** v.9, n.2, p.355-364, 2004.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino et al. **Um panorama geral da violência na escola... e o que se faz para combatê-la.** Campinas: Mercado das Letras, 2010.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VALERA, Cheila; ZIFFER, Alicia. Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Republica Dominicana. **Violência nas escolas**: América Latina e Caribe. Brasília: Unesco, 2003, p. 139-476.

VIANNA, Cláudia; NEVES, Paulo. Violência escolar e relações de gênero: sobre a invisibilidade das meninas. In: BONFIM, Maria do Carmo Alves. **Juventude, cultura de paz e violência na escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

VISCARDI, Nilia. Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Uruguay. In: UNESCO.**Violência nas escolas:** América Latina e Caribe. Brasília: Unesco, 2003, p. 153-208.

WAISELFISZ, Júlio Jacobo (Coord.). **Juventude, violência e cidadania:** os jovens de Brasília. São Paulo: Cortez, 1998. Disponivel em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001308/130866por.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2011.

YELNIK, Catherine. Souffrances professionnelles dans le monde scolaire. **Cliopsy**, Paris, n. 3, p. 12-17, 2010.

ZALUAR, Alba. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. **São Paulo em Perspectiva**,São Paulo, v.13, n.3,p. 3-17, jul./set. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88391999000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 set.2010.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais,** São Paulo, v.16, n.45, p.145-164,fev. 2001.

AUTORAS

Sandra Francesca Conte de Almeida - Doutora em Ciências da Educação (Psicologia), diplomada em Psicologia Escolar pela Université René Descartes, Paris V – Sorbonne. Psicanalista. Foi professora da Universidade Federal do Ceará e da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. É professora aposentada do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB). Atualmente, é professora do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação e do Curso de Psicologia da Universidade Católica de Brasília (UCB), tendo sido, entre 2004 e 2012, também professora do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Psicologia da UCB. Participa, como Leitora, da cátedra UNESCO/UCB Juventude, Educação, Sociedade. Coordenou os GT's: Psicologia Escolar e Educacional, de 2000 a 2004, e Psicanálise, Infância e Educação, de 2006 a 2014 (ANPEPP - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia). Desde 2006, integra o Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior - BASis -, do INEP/MEC. É pesquisadora do CNPq e tem publicações (artigos, capítulos de livros, livros, organização de livros) na interface psicanálise e educação, em psicologia escolar, formação de professores, escuta clínica e análise das práticas profissionais de professores, inclusão escolar e processos de desenvolvimento humano e de aprendizagem.

E-mail: sandrafcalmeida@gmail.com

Thais Sarmanho Paulo - Doutora em Educação, Psicanalista e Psicóloga. Na área da educação, tem experiência em docência do ensino superior há 23 anos, tendo atuado na Universidade Federal do Pará e na Universidade Estadual do Pará. Atualmente, é professora em curso de especialização (Pós-Graduação lato sensu) no Centro Universitário de Brasília - UniCeub. No campo da psicanálise, exerce a clínica psicanalítica, desde 1990, e coordena grupo de estudos em teoria lacaniana. No campo da articulação entre educação e psicanálise, realizou pesquisas sobre histórias de vida, escuta e formação continuada de professores. Possui publicações nas áreas de formação de professores e adolescência.

E-mail: thaissarmanho@uol.com.br

A Universidade Católica de Brasília sedia a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, desde 2008. Neste período, ela realizou seus objetivos com ampla variedade de atividades em pesquisa, ensino e extensão. Além de numerosos artigos científicos, livros, capítulos de livros e participação em Congressos, seja no Brasil seja no Exterior, em outras línguas, a Cátedra publicou 12 livros nos últimos 3 anos, enriquecendo a literatura no seu campo temático de Juventude, Educação e Sociedade. Dela participam em torno de 18 professores, entre Coordenador e Leitores, com abundantes publicações e projeção internacional. Além do mais, oferece iniciação científica para muitos estudantes da graduação, alguns dos quais se encaminham para estudos de mestrado e doutorado. Conta com seu escritório sede na UCB, além de um necessário suporte financeiro para pesquisas. Do ponto de vista administrativo, conta com secretaria executiva e atendente. Realiza relatórios anuais de suas atividades, em inglês para a sede da Organização, em Paris, e em português para a Representação da UNESCO, em Brasília. Destaca-se a importância do diálogo entre a Representação de Brasília e a Cátedra. Esta Cátedra também participa de uma rede internacional de Cátedras (*UNESCO Chairs on Children, Youth and Communities Network*).

Geraldo Caliman, Coordenador
Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

Coleção **Juventude Educação e Sociedade**

Livros Editados:

1. **CALIMAN, Geraldo (Org.).** Violências e Direitos Humanos : Espaços da Educação, 2013.

2. **SIVERES, Luiz (Org.).** A Extensão Universitária como Princípio de Aprendizagem, 2013.

3. **MACHADO, Magali.** A Escola e seus Processos de Humanização, 2013.

4. **BRITO, Renato.** Gestão e Comunidade Escolar, 2013.

5. **CALIMAN, G.; PIERONI, V. ; FERMINO, A.** Pedagogia da Alteridade, 2014.

6. **RIBEIRO, Olzeni; MORAES, Maria Cândida.** Criatividade em uma Perspectiva Transdisciplinar, 2014.

7. **CUNHA, Celio; JESUS, Wellington; GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce.** A Educação em Novas Arenas, 2014.

8. **CALIMAN, G. (Org.).** Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã, 2014.

9. **MORAES, Maria Cândida; Batalloso, Juan Miguel; Mendes, Paulo Corrêa (Orgs.). Ética, docência transdisciplinar e histórias de vida: relatos e reflexões em valores éticos. 2014**

10. **MANICA, Loni; CALIMAN, Geraldo.** Educação Profissional para Pessoas com Deficiência, 2015.

11. **SÍVERES, Luiz**. Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida, 2015

12. **PAULO, Thais Sarmanho; Almeida, Sandra Francesca Conte de. Violência e Escola: escuta de professores e análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica, 2015.**

O livro apresenta uma discussão sobre a complexa relação existente entre violência e adolescência nas instituições educacionais, possibilitando-nos acompanhar o desenrolar de uma cena, que se inicia em uma escola pública paralisada por situações de violências e fixada nos significantes de que seria "impossível fazer diferente". Momento em que é visível a sensação de impotência dos docentes, que comparece sob a forma de um apelo desolado ao Outro: *"A gente se sente muito só, as pessoas vêm aqui com suas propostas e vão embora, e no dia a dia somos nós que temos que dar conta"*.

As autoras demonstram, então, como a cena pode ser reconfigurada por meio dos dispositivos de escuta clínica e de análise das práticas profissionais com grupos de professores. A aposta das autoras é clara: somente professores escutados como sujeitos podem abrir-se à alteridade e escutar e ver seus alunos também nessa posição. Assim, atestam ser possível sustentar o discurso do analista no "extra muro" da clínica, para além da prática tradicional do consultório. Trata-se de uma psicanálise aplicada, que exige algumas torções da técnica, mas que, em nenhum momento, distancia-se da renúncia quanto à armação imaginária para operar o ato analítico, de forma a provocar trabalho com os significantes, até que os professores possam prescindir da idealização, confrontar-se com os limites impostos pela realidade da castração e, a partir dessa operação psíquica, adquirir potência para produzir algo novo e significativo em suas práticas profissionais.

Profª Drª Viviane Neves Legnani

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

Universidade Católica de Brasília