

Socialización y subjetividades de la juventud escolar: (des) encuentros contemporáneos

Adriana Dias de Oliveira^{1**}

Pontificia Universidade Católica de São Paulo/ PUC – SP (Brasil)

• **Resumen (descriptivo):** *El autor de este artículo es discutir, desde la perspectiva de los jóvenes y de los profesores, la relación entre la violencia y la escuela, haciendo hincapié en la sociabilidad y subjetividades que se establecen en el entorno de la escuela contemporánea. Se busca favorecer la violencia cotidiana, los actos incívicos, la violencia que a menudo son despedidos o trivializado. Sin embargo, su frecuencia constante tiene el poder para erosionar las relaciones de confianza y respeto que la educación requiere.*

En este sentido, investigar la violencia escolar nos lleva a la cuestión de cómo se han establecido la reunión y la falta de correspondencia entre los estudiantes y profesores en un intento de buscar lagunas que permiten recuperar y promover el aspecto liberador que toda educación tiene, a saber, promover la escuela como espacio privilegiado para la emancipación de las personas, sobre todo las clases populares.

Palabras clave autora: Socialización, violência, subjetividades juveniles.

Abstract (descriptive): *The author of this article is to discuss, from the perspective of young people and teachers, the relationship between violence and school, emphasizing sociability and subjectivities that are established in the contemporary school environment.*

Wanted favor the daily violence, incivilities, violence that are often dismissed or trivialized. However, his constant frequency has the power to erode the trust relationships and respect that education requires.

In this sense, investigate school violence brings us to the question of how they have set up the meeting and the mismatch between students and teachers in an attempt to look for loopholes that allow to recover and promote the liberating aspect that all education has, namely to

¹ **Doutora em Ciências Sociais com ênfase em Sociologia da Educação pela Pontificia Universidade Católica de São Paulo, professora universitária de cursos de graduação e pós-graduação, investigadora de estudos sobre juventude escolar. Correio eletrônico: drica_dias@hotmail.com.

promote the school as privileged space for the emancipation of individuals, especially the popular classes.

Key words author: Socialization, violence, juvenile subjectivities.

Socialização escolar e subjetividades juvenis: (des)encontros contemporâneos^{2*}

• **Resumo (descritivo):** *A autora do presente artigo pretende discutir, a partir da perspectiva dos jovens e professores, a relação entre violência e escola, enfatizando as sociabilidades e subjetividades que se estabelecem no contexto escolar contemporâneo.*

Procura-se privilegiar a violência cotidiana, as incivildades, violências que muitas vezes são desprezadas ou banalizadas. No entanto, a sua constante frequência tem o poder de corroer as relações de confiança e respeito que a educação exige.

Nesse sentido, investigar a violência escolar nos remete ao questionamento de como se têm configurado o encontro e o desencontro entre alunos e professores na tentativa de procurar brechas que possibilitem recuperar e favorecer o aspecto libertador que toda educação possui, ou seja, promover a escola enquanto espaço privilegiado para a emancipação dos indivíduos, principalmente das classes populares.

Palavras-chave autora: Socialização, violência, subjetividades juvenis.

-Introdução. – Os atores escolares e os (des)encontros contemporâneos. – Cenas pedagógicas: apontamentos sobre a pesquisa empírica. – Configurações literárias sobre a violência na escola. – Conclusões. – Referências.

Introdução

Na contemporaneidade, se, por um lado, como afirmam Bauman (2001), Sposito (2002) e Peralva (1995) a escola pública brasileira está enfraquecida enquanto espaço privilegiado para a transmissão de saberes e promoção da mobilidade social, por outro lado, a sua função de agência socializadora também tem sido questionada. A escola como receptáculo, o lugar comum do mundo, ou ainda, um rito de passagem que possibilita a sociabilidade, a identidade, a produção e o intercâmbio simbólico, indica estar socialmente desprestigiada.

A escola foi tradicionalmente concebida como a agência prioritária na socialização dos alunos, pois a interiorização de normas e a conseqüente aceitação dos valores da sociedade possibilitavam que eles se tornassem sujeitos morais. Numa escola de poucos, a socialização do aluno se dava primeiramente pela identificação deste com os professores e,

² * Este trabalho baseia-se na investigação realizada pela autora no âmbito de seu mestrado realizado na cidade de São Paulo, Brasil, durante os anos de 2007 e 2009.

posteriormente, com os valores nos quais os outros acreditavam, por meio da aprendizagem crescente de papéis e jogos sociais (Dubet, 1998).

Ainda segundo o autor, essa forte imbricação entre a interiorização das normas e os valores institucionalizados da sociedade só pôde ser possível porque o sujeito estava inserido em redes sociais espessas, nas quais a formação identitária dos alunos com a escola posicionava-a em um lugar de destaque na socialização desses discentes.

A escola pública brasileira contemporânea está marcada por uma maior variedade de público que a frequenta e que, muitas vezes, tem diferentes concepções e interesses. Tal diversidade de atores parece dificultar a construção de vínculos, repercutindo em novas formas de sociabilidade entre os jovens.

Por outro lado, Guillot (2008) nos revela haver um mito em relação à diversidade escolar, pois

A heterogeneidade não é uma novidade, ela sempre existiu. Perdura o mito de uma classe ‘homogênea’. Mas não há de fato dois alunos idênticos, mesmo em um meio social comum... Alunos capazes de avançar no mesmo ritmo, bem-integrados à forma escolar’, motivados e competitivos: é uma turma quase tão ideal quanto uma turma sem alunos! (p.126)

Para Dubet (1998), a educação escolar tem como meta promover o encontro com a alteridade, proporcionando uma relação educacional comunicativa que conduza à empatia e ao entendimento com o outro. E, para que este encontro se realize, é imprescindível que se aprenda a respeitar as regras sociais, que é uma das tarefas primordiais da educação, a saber: administrar o conflito entre o desejo individual e os limites impostos pela sociedade, ou ainda, buscar o equilíbrio entre o proibido, o permitido e o desejado, a fim de estabelecer uma coabitação satisfatória.

Entretanto, o encontro com o outro não se faz sem conflitos, e os embates cotidianos nos mostram o quanto o sujeito tem tido dificuldade em resolvê-los de forma pacífica. Mantoan (2006) analisa as dificuldades da escola em trabalhar com a alteridade, pois não está estruturada para tratar da diferença e administrar os conflitos que ela pressupõe: “A diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo, da definição, a multiplicidade incontrolável e infinita. Essas situações não se enquadram na cultura da igualdade das escolas, introduzindo nelas um elemento complicador” (p.57).

Apesar da diversidade não ser, em si, produtora de práticas escolares caracterizadas pelo desrespeito ao outro, o que podemos observar é que, contemporaneamente, a constante

interação entre os diferentes interlocutores aponta para a difícil administração dos iminentes conflitos, potencializando a manifestação da violência no interior da instituição escolar (Abramovay, 2005).

Em épocas de pouca tolerância à renúncia da satisfação individual, somada às desigualdades produzidas fora da escola, a crise da educação tende a se agravar, e um dos indicadores mais marcantes parece ser a generalização dos fenômenos de violência envolvendo atores educacionais e a instituição escolar, interferindo nas relações que se estabelecem no interior da escola.

Tendo como referência Bernard Charlot (2002), Éric Debarbieux (2001) e Angelina Peralva (1997), à violência escolar estão designadas manifestações de diversos tipos como crimes, delitos, depredações ao patrimônio, e também as incivildades³, isto é, atentados cotidianos ao direito de respeito à pessoa. O que elas têm em comum é a instalação da insegurança e do medo no interior da instituição escolar, criando-se uma situação de violência endêmica (Teixeira & Porto, 1998).

A violência em meio escolar e, principalmente, as incivildades, comunicam como são os encontros entre os diversos públicos educacionais, demonstrando as dificuldades de os atores escolares reconhecerem o outro, enquanto depositário de respeito, refletindo as hostilidades externas à escola, vindas do social, mas também ressignificando-as e produzindo-as no próprio interior dos estabelecimentos escolares.

Teixeira e Porto (1998) consideram a violência permanente e não conjuntural, tanto na sociedade quanto na escola, já que “a escola vive hoje o que Figueiredo chama de ‘estado’ ou ‘condição’ de violência, algo que passa a constituir um ingrediente permanente da cultura (no caso, da cultura escolar), marcando um regime de sociabilidade dominante” (p.60).

No entanto, se não há como eliminá-la, que práticas alternativas podem ser empregadas a fim de que a violência escolar tome outros rumos? Para as autoras, “o desafio é canalizá-la, organizá-la, integrá-la e combiná-la com outras práticas sociais e simbólicas da escola.... É preciso, então, saber lidar com ela, em vez de tentar eliminá-la” (Teixeira & Porto 1998, p.61).

Desta forma, a violência escolar leva-nos ao questionamento da escola enquanto instituição socializadora, de construção de direitos e deveres, na qual o convívio com a alteridade é essencial para a constituição do sujeito.

Além do mais, a premissa que relaciona a violência social, entre elas a escolar, com certa

³O termo incivildade tal como definido por Debarbieux (2001) contrapõe a noção de civilização proposta por Norbert Elias (1996) na qual regras comuns de convivência garantiriam a vida em sociedade.

desvalorização do espaço público, nos aponta pistas para uma melhor compreensão sobre o problema da violência escolar e a necessária redefinição da escola pública (Candau, 2001).

Na contemporaneidade, os espaços públicos deixaram de ser lugares legítimos de manifestação dos diversos atores sociais, perdendo o valor simbólico que proporcionava a interação humana, tornando-se os “não-lugares” (Bauman, 2001). A escola como espaço público demonstra ter dificuldades em realizar o exercício constante da argumentação e da formação de alianças, mecanismos fundamentais para que conflitos advindos de interesses e valores distintos não se transformem em atos de violência.

Portanto, a ressignificação da escola possibilitaria a reconstrução e a manutenção do espaço público, visando recuperar a ação política, atualmente subordinada ao mercado globalizante.

Todavia, o questionamento da escola como agência socializadora também parece se realizar com base na crescente influência de outros agentes, tais como a mídia e a integração entre os pares, na formação e no desenvolvimento das novas gerações, fazendo com que esta instituição deixe ser um espaço privilegiado da socialização, pois, em virtude da variedade de orientações hoje colocadas, os sujeitos são levados a construir por si mesmos a sua experiência (Bauman, 2001).

A autoconstrução individual, ser livre, favorece o desprendimento das filiações voltadas ao passado, mas também ao futuro, pois a liberdade de escolhas não significa a procura por novos padrões estáveis de conduta aos quais se adaptar, mas sim, ao desapegado de grupos de referências, dada a passagem por diversos agentes ou grupos, muitas vezes contraditórios entre si, e que são re-organizados de acordo com as características singulares do indivíduo (Bauman, 2001).

Daí se questionar: Diante do enfraquecimento dos laços sociais, que consciência ou qual subjetividade estão sendo construídas? Quais as consequências da perda das referências passadas na educação dos sujeitos?

Estas indagações levaram Antelo (2004) a alertar para o fato de que “uma vez que supostamente deixamos para trás tradições, mandatos e proibições, não encontramos em sua pureza, a liberdade prometida, mas pelo contrário novas e mais eficazes formas de sujeição” (p.45).

Na mesma direção, para Forquin (1993) é a perda de referência ao passado ou o desprendimento deste que possibilita ao homem moderno a liberdade de escolhas diante da variedade de referências apresentadas, mas essa situação, longe de suscitar uma reflexão sobre o presente e o que se deseja do futuro, aumenta a sensação de incerteza e insegurança.

A frágil filiação social, não mais comprometida com a sociedade, tende a reforçar o individualismo e a busca da satisfação imediata, sendo esta proclamação da realização em tempo real o dificultador para a existência de alguma renúncia no presente em nome de um futuro promissor.

Segundo Bauman (2004), o engajamento a laços estreitos tende a ser cada vez mais difícil de concretizar, pois as relações humanas não se pautam mais pelo compromisso, porém elas surgem e desaparecem rapidamente em conformidade com o mundo virtual de alta velocidade e considerável volume. Nele, as parcerias são substituídas pelas redes as quais não requerem fidelidade, aliás, é justamente esta possibilidade de rompimento que as caracteriza, pois pode facilmente passar de um vínculo humano a outro.

A instabilidade de fazer e desfazer relações, do mesmo modo que cria oportunidades de escolhas, gera ansiedade, trazendo profundas mudanças comportamentais e psíquicas que refletem no convívio social.

Compreendendo a educação no sentido amplo de formação e socialização dos sujeitos, o que é transmitido ou comunicado são os conhecimentos, crenças e valores que alguém passa a outro, sendo esses conteúdos aqueles que, ao mesmo tempo, nos precedem e nos ultrapassam, formando vínculos tanto com as gerações anteriores a nós quanto com aquelas que deixaremos para o futuro (Forquin, 1993).

A educação escolar pressupõe o encontro geracional entre professores e alunos que tende a ser sempre conflituoso. Nesta diferença, inerente ao encontro, por um lado, de alguém que supostamente tem um saber e, por outro lado, de alguém que ainda não o possui, é que a educação se fundamenta. A escola surge como um lugar de promessa, no qual a passagem para o mundo adulto envolve a historicidade que norteia o presente e visa um futuro almejado.

Para Arendt (2003), a educação consiste em introduzir os mais jovens em um mundo que já é velho, isto é, transmitir uma herança às novas gerações que não conhecem este mundo, mas que deverão habitá-lo por determinado tempo, e que, posteriormente, também vão remetê-la aos mais jovens. Neste sentido é que toda educação pode ser considerada conservadora, pois se reporta ao conhecimento construído no passado, pedindo-se às novas gerações que mantenham ou conservem esse laço com as anteriores.

Forquin (1993) sugere que o incremento contemporâneo do mal-estar da educação esteja relacionado ao fato de ela se apoiar tradicionalmente na figura do professor e na autoridade que a ele era delegada por ser a pessoa que sabia mais e que podia fazer mais, pois era o representante de um mundo no qual o aluno estava sendo introduzido e pelo qual o professor

se sentia responsável.

A atitude para com o passado parece ter deixado de ser modelo ou exemplo para as gerações subsequentes. Assim, a autoridade docente arraigada no passado e na assimetria das gerações não faz sentido em um mundo no qual as mudanças são exponenciais, interrogando-se a sua legitimidade e pertinência.

Se no passado, muitas vezes, a autoridade do professor foi confundida com autoritarismo, hoje, o professor está despojado dela, correndo o risco de se desresponsabilizar da educação dos alunos e, assim, da própria ideia de continuidade do mundo.

Então, como podemos restabelecer a relação entre professores e alunos de modo que a responsabilidade pela educação esteja garantida, estando ambos comprometidos com a construção do futuro?

Os atores escolares e os (des)encontros contemporâneos

Severino (2005) nos lembra a ambiguidade inerente da educação e ressalta sua dimensão libertadora e promotora da igualdade social. A constituição da função social da escola acompanha esta ambivalência, seja nos aspectos relacionados ao controle social, isto é, a escola como agente de reprodução social, seja como instituição promotora da emancipação dos indivíduos, principalmente das classes populares.

A ambivalência da instituição escolar estaria na possibilidade, por um lado, de agir como instituição reprodutora dos valores, da estrutura e dos interesses políticos e econômicos da classe dominante; por outro lado, paradoxalmente, propiciar uma educação diferenciada, diversa daquela apresentada pelo ambiente e, por isso, capaz de produzir conhecimentos que levem à reflexão desse meio Charlot (1987).

Quanto ao aspecto reprodutor das desigualdades sociais, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, ao lançarem *A Reprodução*, em 1970, na França, e com a primeira publicação no Brasil, em 1975, indicam que a instituição escolar é responsável pela reprodução das desigualdades sociais existentes na sociedade, por meio da transmissão de saberes, práticas e representações das classes dominantes. Reiteram, ainda, que a distribuição desigual dos bens culturais seria uma prática discriminatória que contraria o discurso escolar do igualitarismo formal.

Para os autores, a instituição escolar, por meio da aplicação da violência simbólica, isto é, da dominação consentida pela aceitação ‘natural’ de regras e princípios, exerceria papel estratégico para a conquista e manutenção da ordem social, bem como à acumulação do capital. “Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto

imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (Bourdieu & Passeron , p.26). Esta arbitrariedade da ação pedagógica tem duplo sentido, ou seja, na imposição do arbitrário cultural e na imposição de determinadas significações e convenções que definem valores econômicos e simbólicos.

Todavia, se por um lado, a escola reproduz as desigualdades que, em si, estão fora do sistema escolar, mas permeia a sociedade no que diz respeito à raça, sexo, classe social, entre outras, por outro lado, a escola também parece produzir mecanismos de exclusão internos à sua estrutura.

A expansão da oferta de vagas aponta para a produção de um novo tipo de exclusão educacional, não mais pela ausência de vagas, mas pela falta de condições para adquirir a escolarização e/ou permanecer na escola. Agora a escola, diante de fortes desigualdades nos próprios percursos escolares, não reproduz simplesmente, mas tende a produzir ela própria a exclusão social latente: “No final das contas, os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados” (Dubet, 2003, p.36).

Mas, se até este momento analisamos o aspecto reprodutor de desigualdades da escola, isto é, a origem social influenciando diretamente na apropriação do conhecimento sistematizado, há que se ressaltar seu aspecto libertário realizado pela transmissão de um saber especializado da herança cultural, que proporciona um distanciamento da realidade e é capaz de levar ao seu questionamento. A possibilidade da educação de confrontar o real com o ideal é que caracteriza o seu caráter libertador.

Neste sentido, Charlot (1987) realça a necessidade de avançarmos culturalmente para superar a completa adaptação à ideologia dominante e provermos seu aspecto libertador. O aspecto da escola enquanto promotora da ação libertadora pode ser realizado por meio da experiência social que atribui significado ao que é transmitido, dando sentido ao mundo e às significações socialmente produzidas.

Fundamentando-nos no caráter inerentemente ambivalente da escola é que parece resultar a importância de investigações que visem contribuir na elaboração de estratégias que favoreçam o aspecto transformador da educação escolar. A intenção, pois, é irmos além da denúncia ou reflexão dos problemas da educação na contemporaneidade, mas pensarmos em pistas que levem à intervenção social.

Com o intuito de pesquisarmos caminhos que favoreçam o caráter transformador da

educação, portanto, outras formas de convivência mais harmoniosas, mas sem incorrer na ingenuidade, temos de considerar o fim das utopias, isto é, o atual esvaziamento do sentido coletivo. O investimento, inclusive afetivo, não nos parece ser mais ‘revolucionar o mundo’, mas garantir e expandir direitos almejados e, muitas vezes, a educação é utilizada como instrumento para este fim.

O refluxo do coletivo e a consequente desvalorização da ação política provavelmente estão em consonância com a reprodução dos ideais do capitalismo globalizante e a perpetuação das desigualdades sociais. Neste contexto, a educação é convocada, não como portadora de mecanismos que reproduzem as formas de exclusão, e sim, como instituição capaz de propor ações para reduzi-las, ações prepositivas. Para tanto, é imprescindível recuperarmos a esperança no futuro.

Em consonância com Antelo (2004), afirmarmos que não se trata de celebrar tempos (felizes?) passados, mas de procurarmos brechas na educação contemporânea que favoreçam seu aspecto transformador.

De fato, a educação tem como finalidade, mais do que transmitir conhecimentos, a filiação simbólica que possibilitará ao indivíduo um lugar de sujeito. O desenvolvimento do discernimento do aluno exige a intervenção do outro que nomeia o mundo e que facilita a abertura de espaços para que esse aluno crie com autonomia e segurança.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (Arendt, 2003. p.247)

Por fim, os caminhos para o enfrentamento da violência escolar podem ser muitos, mas parece-nos que a sensibilização dos diversos atores educacionais para o comportamento ético que o encontro geracional proporciona e a participação comprometida com o processo educativo pode ser um deles. Assim, a instituição escolar que privilegia o encontro com o outro, transfere sua atenção do controle corporal para a afeição e comunicação com a intenção de formar jovens como sujeitos de sua própria história, numa educação muito mais voltada para o encontro com o outro, portanto uma estratégia inovadora no combate à

violência escolar, e mais proporciona uma educação voltada para a transformação social de forma a obtermos uma sociedade mais justa e solidária.

Cenas pedagógicas: apontamentos sobre a pesquisa empírica

Relataremos parte da pesquisa exploratória realizada em uma escola da rede estadual de Ensino Médio, situada no bairro do Butantã na cidade de São Paulo e as representações dos professores sobre a manifestação da violência na sala de aula. Participaram da pesquisa 37 professores das 12 disciplinas oferecidas para o 3.º ano do Ensino Médio.

A motivação que nos levou a escolher o Ensino Médio como foco de estudo foi a compreensão de que é neste período da escolarização da população juvenil que a ocorrência da violência pode moldar-se como forma de sociabilidade.

Também consideramos o fato de que dados oficiais mostram que é no Ensino Médio que o sistema educacional se mostra atualmente mais frágil, como aponta, por exemplo o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) baseados em dados de 2009 o qual aponta que enquanto os anos iniciais da educação básica estão melhorando, o Ensino Médio estaciona.

Segundo Kuenzer (2010) esta é a etapa da educação básica mais preocupante e tomá-la como o eixo a conduzir a análise tem como intuito

fortalecer as posições políticas comprometidas com a construção objetiva, e não apenas formal, dos direitos daqueles que vivem do trabalho. Esta última afirmação circunscreve a direção a ser dada ao texto: o ensino médio público, uma vez que o ofertado aos filhos da burguesia e da pequena burguesia pela iniciativa privada atende aos interesses de seu público-alvo, não se constituindo em motivo de preocupação. (p.853)

A escolha da escola localizada em um bairro de classe média vem de encontro com a percepção de alguns pesquisadores de que o fenômeno da violência escolar não é exclusivo das escolas periféricas e que sua manifestação também pode ocorrer em escolas situadas nos bairros com melhores condições de vida.

A construção dos dados foi realizada mediante participação em reuniões de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), no qual o tema da violência era recorrente. Em um outro momento, foram realizadas observações em sala de aula e posteriormente entrevistas em profundidade com professores, um de cada disciplina, a saber, física, geografia, química, matemática, história e sociologia. Os professores foram escolhidos estrategicamente, junto

com o coordenador pedagógico, a fim de melhor delimitar os grupos de professores pesquisados.

A partir das informações coletadas e dos encontros com os professores, procuramos analisar os aspectos significativos abstraídos e retidos pelos sujeitos da pesquisa, de acordo com a experiência por eles vividas, procurando considerar também a realidade subjetiva construída por eles sobre o que é violência escolar.

No entanto, não são as características individuais que trazem significado ao grupo, mesmo porque um mesmo elemento pode estar em mais de um, mas sim, a articulação e a integração de diferentes indicadores que torna cada conjunto de professores específico. Estes grupos de professores, embora com características distintas entre si baseadas na percepção do que é violência, envolvimento com o processo de ensino-aprendizagem e concepção de educação, não se constituem em grupos homogêneos.

Ao contrário, vale ressaltar que no interior de cada grupo há nuances e diferenciações que permitem ressaltar a complexidade da problemática da violência. Para este trabalho, partimos da análise já apresentada em outra ocasião⁴ e procuramos reelaborá-la a partir da leitura de personagens presentes na literatura clássica. O recurso literário nos proporcionou repensar os grupos de professores e aprofundar a compreensão sobre a violência na escola.

A ideia de recorrer à literatura advém da perspectiva de considerar a arte, nas suas diversas manifestações (pintura, música, dança, teatro, cinema, escultura, entre outras), como a possibilidade de ter acesso a um novo conhecimento sobre a realidade social.

Para a filósofa Maria Helena Pires Martins (2006) a arte possibilita a abertura para novas maneiras de ver o mundo, pois ela não se refere necessariamente ao que de fato existe, o concreto e definitivo, mas sim ao que poderia ser. Para isso, a arte recorre a novos materiais, temas, estilos e linguagens, cria novos códigos para ser fiel à sua função de evocar um sentimento de mundo. Por não possuir um discurso lógico, baseado em conceitos, a arte nos convoca a utilizar a sensibilidade, os sentimentos e a inteligência para poder interpretá-la.

A literatura, a leitura de um livro, demanda tempo para compreender as ideias do autor. A sua mensagem só pode ser captada por meio de um envolvimento emocional do leitor para que este possa entrar no universo da história e da temática. Segundo Antônio Cândido (1972), a identificação recorrente do leitor e de seu universo vivencial representados na obra literária possibilita que a literatura cumpra a sua função social. Para o autor, “A literatura pode

⁴ Oliveira, Adriana Dias (2009). *Violência escolar: verso e reverso das sociabilidades contemporâneas*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

formar; mas não segundo a pedagogia oficial... ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa com ela.... É um dos meios *por* que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe” (p. 805).

Desse modo, a literatura é a transfiguração do real e a partir desta condição e da identificação do leitor com o que lhe é apresentado que ela pode nos auxiliar a examinar o mundo, em particular o universo escolar, para melhor compreendê-lo, mas também para transformá-lo.

Pelo exposto, analisar e relacionar as falas dos professores com personagens da literatura nos possibilitou reinventar as imagens testemunhadas, levando-nos a questionar como se estabelecem os (des)encontros entre professores e alunos na sala de aula.

Configurações literárias sobre a violência na escola

Os personagens apresentados oferecem diversas possibilidades de análise, portanto não temos a pretensão de esgotá-las, mas apenas de convidar o leitor a fazer uma leitura possível das obras utilizadas.

Nossa tarefa foi rastrear nas histórias narradas, características dos personagens que pudessem auxiliar na compreensão das especificidades de cada grupo de professores encontrado na pesquisa empírica. A intenção é, a partir de algumas conexões entre o personagem fictício e o professor real, captar percepções visíveis e ocultas dos professores sobre a violência escolar e apreender suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.

1. Personagem Coronel Felisberto

Trata-se de um dos principais personagens do conto “O Enfermeiro” de Machado de Assis publicado em 1896 como parte do livro *Várias Histórias*. O conto é narrado na primeira pessoa pelo protagonista Procópio, enfermeiro do Coronel Felisberto. O enredo é conhecido: Procópio é um rapaz pobre que trabalha como copista de textos bíblicos para uma paróquia em Niterói, Rio de Janeiro. Quando o vigário lhe pede para deixar o trabalho realizado para a igreja e ir prestar serviços de enfermeiro para um coronel, Procópio aceita. Apesar de conhecer a fama do velho em maltratar todos que deve cuidavam, Procópio sente-se motivado pelo bom salário oferecido no novo emprego. No entanto, logo na primeira semana, ele percebe que a convivência com o Coronel é permeada por xingamentos, ofensas e humilhações.

Felisberto é um coronel aposentado, rico, velho e doente. Como não tem família, precisa de um enfermeiro para auxiliá-lo. No entanto, parece que o coronel tem grande prazer em

infernizar a vida de Procópio, pois passa os dias a agredi-lo, resultando em uma relação tensa de dependência recíproca, mas na qual há a desigualdade de poder.

Certo dia, após ser atingido por uma moringa atirada em sua cabeça, Procópio é tomado por uma ação impetuosa de fúria e avança sobre o coronel e acaba por matá-lo.

Nos dias seguintes ao assassinato, Procópio é investido pelo sentimento de culpa. No entanto, esta é logo abandonada assim que ele descobre ser o verdadeiro universal da fortuna do coronel.

Neste momento, a relação conflituosa entre ética e interesse parece ficar mais evidente na obra de Machado de Assis, pois lentamente o personagem vai retirando de si a responsabilidade pelo ocorrido e a transfere para fatores externos, como o fato do velho estar desenganado. Deste modo, o ato deixa de ser um crime e passa a ser considerando uma reação, uma defesa pelos maus-tratos recebidos pelo velho.

Procópio que até então era retratado como uma vítima, lentamente vai tomando contornos de uma pessoa dissimulada, interesseira e falsa. O remorso pela morte do coronel vai se transformando em merecimento e desta forma ele ter uma ação pragmática em relação à vida e consegue adaptar-se a nova situação em que se encontrava.

Entretanto, com o passar dos anos, a tristeza vai invadindo Procópio e este acaba por adoecer, vendo-se ao fim da vida em condições similares à ocorrida com Felisberto: velho, doente, só. É neste momento que o narrador-personagem resolve contar a sua história de vida ao interlocutor imaginário e autoriza, após a sua morte ser a verdade revelada, mesmo que com ressalvas, suscitando no leitor o real dualismo constitutivo da condição humana.

Olhe, eu podia mesmo contar-lhe a minha vida inteira, em que há outras coisas interessantes, mas para isso era preciso tempo, ânimo e papel, e eu só tenho papel; o ânimo é frouxo, e o tempo assemelha-se à lamparina de madrugada. Não tarda o sol do outro dia, um sol dos diabos, impenetrável como a vida. Adeus, meu caro senhor, leia isto e queira-me bem; perdoe-me o que lhe parecer mau, e não maltrate muito a arruda, se não lhe cheira a rosas. Pediu-me um documento humano, ei-lo aqui. (Assis, 1985, v.2: 529)

Professor Coronel Felisberto: procurando desvendar as características mais significativas do professor Coronel Felisberto analisaremos as suas representações sobre as violências escolares, os alunos e o processo educativo.

A relação que o professor Coronel Felisberto estabelece com os alunos em sala de aula é permeada pelo desrespeito e confronto, muitas vezes resultando na manifestação da violência física de ambas as partes.

A principal característica do professor Coronel Felisberto é a sua postura autoritária frente aos alunos. Sua inflexibilidade no relacionamento demonstra atuar como se suas atitudes fossem sempre corretas e qualquer intervenção é percebida como intromissão ou ameaça.

Para ele, o professor é o “detentor do saber” e cabe aos alunos respeitarem a hierarquia e aceitarem passivamente sua condição de aprendiz. Quando isso não ocorre, os alunos são percebidos como “arrogantes” ou então como “desinteressados” ou “despreparados”.

“Fiquei tão orgulhosa de meu exemplo na aula. Parece que tive uma luz para explicar algo tão complexo, mas eles não entenderam” (Professora S, filosofia).

Para o professor Coronel Felisberto, a violência escolar está principalmente associada à violência verbal e embora esta possa ser praticada tanto por alunos quanto por professores, neste caso é percebida apenas como “uma resposta à falta de educação do aluno”.

“Ah! Eu não levo desaforo para casa, não” (Professor M, sociologia).

No entanto, nem sempre a violência toma contornos explícitos. Ela pode estar travestida em forma de “brincadeiras” que podem encobrir discriminações, preconceitos e até racismo.

“Eles chegam pra você e perguntam se você tomou sol demais no final de semana ou se tenho pente em casa” (Professora C, inglês).

As causas da violência estão frequentemente associadas a fatores externos à sala de aula tais como a desvalorização social da instituição escolar e a certeza da impunidade, já que “as leis protegem demais os alunos”, referindo-se ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

“A palavra do professor não vale mais nada. Há uma desvalorização da nossa profissão. Então, quando o professor dá uma opinião, ninguém considera e vão perguntar para um especialista” (Professora S, filosofia).

“Muitas vezes o professor presencia situações de violência em sala de aula, mas se vê de “mão atacadas” e é aí que o aluno abusa mesmo” (Professor N, física).

Mas, para o professor coronel Felisberto, a violência escolar também decorre do ambiente familiar “desestruturado” e permeado pela violência doméstica ou pela presença do tráfico de drogas ou ainda pelas precárias condições de vida do aluno.

“Os lares hoje são desestruturados. Os pais não querem mais educar seus filhos e sobra para a escola” (Professor A, física).

Este professor planeja a aula, mas ao privilegiar a transmissão dos conteúdos, não leva em conta as demandas dos alunos, mas sim os conhecimentos historicamente construídos mesmo

que estes não tenham conexões com a realidade dos discentes. Deste modo, as dificuldades de aprendizagem recaem no “desinteresse” dos alunos ou na ausência de “cultura” deles.

Esta compreensão da educação como uma “vida mão única” é apontada como “natural pelo professor, não percebendo-a como violência simbólica.

“A gente planeja tanto e nada acontece. Dá uma raiva...” (Professora C, inglês).

Diante das situações de violência, o professor coronel Felisberto considera-se como aquele que tem sempre a razão e, por isso, tende a ter dificuldades negociar a resolução dos problemas.

“Comigo não tem muito papo, não... Quando vejo que estão extrapolando, eu vou logo mostrando quem é que manda na sala” (Professor A, física).

No entanto, essa situação de violências não parece levar o professor Coronel Felisberto a uma reflexão ou a revisão das suas práticas docentes, pois ele prefere manter o discurso de vitimização, assim se desresponsabiliza de qualquer ação que altere o atual quadro de violências.

Além disso, ao se posicionar como vítima das mazelas educacionais, este professor acaba por transferir para os outros atores a responsabilidade pelo ensino e aprendizado, sem sentir culpa ou remorso pelos seus atos ou omissões.

2. Personagem Bartleby

Bartleby é o escriturário de uma empresa de advocacia, tal como descrito pelo escritor norte-americano Herman Melville em 1853. A obra intitulada de *Bartleby: O Escriturário*, que apresentamos nesta breve resenha, é narrada pelo advogado diretor do escritório localizado em Wall Street, Nova Iorque, no final do século XIX.

O ambiente no trabalho é apresentado como monótono, cercado por prédios de todos os lados e onde poucas relações humanas são estabelecidas, resultando em um lugar extremamente sufocante. Nele há 3 funcionários, apelidados de Turkey, Nippers e Ginger Nut, que por terem características complementares acabam por estabelecer um clima de estabilidade na empresa.

Bartleby é contratado como copista de texto e juntamente com os outros escreventes passa os dias a escrever textos, no entanto, logo demonstra ser um funcionário mais eficiente do que os outros.

Certo dia, o advogado pede ao funcionário Bartleby que este reveja os documentos que ele copiou e este recusa a realizar a tarefa respondendo apenas “prefiro não fazer”. Esta é a primeira de muitas rejeições que acabam por romper a estabilidade reinante no escritório,

permitindo a entrada do insólito nas atitudes no dono da empresa, dos outros funcionários e até da vizinhança.

O padrão, perplexo com a reação de seu mais novo funcionário, procura encontrar as razões para tais recusas. No entanto, as incursões do advogado são fracassadas pois a partir deste momento, o modesto Bartleby passa a repetir a enigmática frase toda vez que algo lhe é pedido.

Bartleby, paulatinamente deixa de realizar todas as obrigações do escritório, isolando-se de tudo e todos, embora continue ocupando, quase como uma estátua, a sua mesa de trabalho. Seu comportamento cabisbaixo, quieto e indiferente, passa a ser aparentemente depressivo e de uma resistência apática, sofrendo do que parece ser uma falta de motivação ou vontade de realizar algo.

Diante do agravamento desta situação, quando Bartleby resolve morar no escritório e seu chefe vê-se incapaz de demiti-lo, este resolve mudar o escritório de prédio. No entanto, o estranho funcionário persiste em frequentar o antigo local e só o deixa de fazê-lo quando é preso por ser considerado “vagabundo” por policiais.

O desfecho da história parece ser tão inexplicável como as atitudes de Bartleby, o que acaba por suscitar no leitor reações dúbias em relação ao futuro não só do protagonista como da própria humanidade. Nas palavras finais de Melville: “Ah, Bartleby! Ah, humanidade!”

Professor Bartleby: Este grupo de professores tem como atributos principais a apatia e a indiferença em relação ao processo educativo. Seu envolvimento com a educação está no nível da obrigação que para ele se restringe à transmissão dos conhecimentos historicamente construídos.

No entanto, se por um lado o professor Bartleby aproxima-se do professor Coronel Felisberto por valorizar o conteúdo, por outro lado, o grupo Bartleby não demonstra estar envolvido com o ato de ensinar, mas apenas em realizar as tarefas e atribuições profissionais.

A relação que estabelece com os alunos é de laxismo e portanto, não entra em confronto com os alunos na sala de aula, como ocorre com o professor coronel Felisberto. Sua tarefa profissional cotidiana parece estar focada em escrever na lousa a matéria planejada para aquele dia, independentemente se os alunos estarem ou não acompanhando e interessados no que lhes é “passado”.

Esta negligência com o ensino e com a formação dos alunos, desconsidera o aspecto emancipatório e de construção da autonomia que toda educação contém. O professor Bartleby parece estar preocupado com os aspectos empregatícios e limita a sua ação no campo da obrigação.

O desinteresse dos alunos pela aula não interfere na atividade profissional, pois para ele “*É triste, mas eles não veem na escola uma possibilidade de mudar de vida. Isso é um problema da sociedade. O que eu vou fazer?*” (Professora R, inglês).

Essa tolerância excessiva com a indisciplina em sala de aula, aproximando-se da permissividade e da indulgência, pode ocasionar o aumento da violência, pois os limites e as regras de convivência não são claros para os alunos.

No entanto, para o professor Bartleby, a manifestação da violência é naturalizada, pois para ele a sociabilidade dos alunos está permeada por atos violentos.

“*Falar palavrão não é xingar para eles*” (Professor K, geografia).

“*Alguns alunos não respeitam ninguém ou só respeitam, se o outro for mais poderoso*” (Professora N, educação artística).

Deste modo, o professor Bartleby, concebe a violência escolar principalmente como indisciplina, mas diante dela ele pouco interfere. Seu comportamento parece evitar o conflito e considera ser tarefa da família ensinar restrições morais.

“*Ensinar bons comportamentos não é a função do professor. É da família*” (Professor K, geografia).

Para ele, as causas da violência são externas a sala de aula, fundamentadas principalmente na ausência de orientação familiar e nas precárias condições de vida. Diante deste quadro de carências, afetivas e materiais, o aluno é percebido pelo professor Bartleby como um aluno-problema, frente ao qual sente-se impotente de atuar.

“O aluno não tem caderno, não faz nada. Pode até ser bonzinho, não ser malcriado, mas parece que vem para a escola só porque a mãe não o deixa ficar dormindo em casa” (Professora H, geografia).

A fim de se resguardar de possíveis problemas, este grupo de professores, opta pelo isolamento, sendo que paulatinamente o descontentamento e até certa amargura vão tomando conta dele, reforçando a tensão existente e banalizando a violência na sala de aula.

“*Tem dias que dá vontade de desistir. O que a gente pode fazer?*” (Professora M, educação física).

Por fim, o professor Bartleby parece não estar aberto à escuta dos alunos e esta atitude coloca em xeque a comunicação entre eles, impossibilitando que o processo de ensino-aprendizagem possa se concretizar.

3. Personagem Leonardo

Leonardo é o protagonista principal do livro *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, publicado em 1854 e no lugar do autor constava "um brasileiro".

O texto é escrito de forma folclórica e humorística o que facilita a identificação do leitor com o universo narrado, concebendo a obra uma sensação de atemporalidade.

Apesar do termo *Memórias* constar no título do livro, o romance não é narrado pelo protagonista e sim por um narrador onisciente em terceira pessoa, que tece comentários e digressões no desenrolar dos acontecimentos.

Assim, *Memórias* refere-se a um tempo passado, reconstruído por meio das peripécias do personagem Leonardo. Durante todo o texto, no qual a cidade do Rio de Janeiro do século XIX é retratada, podemos perceber o trânsito dos personagens em torno da dinâmica da ordem / desordem, já que os principais personagens Major Vidigal e Leonardo parecem personificá-las. No entanto, o autor demonstra que estas posições estão em movimento e que os personagens transitam entre estes polos, não havendo uma caracterização maniqueísta destes.

A partir de cenas cotidianas do tempo do rei, costumes populares da pequena burguesia são retratados, revelando uma dinâmica social permeada pela tolerância à malandragem. O romance narra as aventuras e desventuras de um anti-herói, que se chama Leonardo, que tenta driblar as adversidades de sua condição social e se aproveitar ao máximo da sorte por meio da astúcias e trapaças.

Certo dia, o Major Vidigal, símbolo da estabilidade social e da repressão arbitrária, figura temida por todos, consegue prender Leonardo. No entanto, graças à intervenção de sua madrinha e de uma amiga (exatamente do major Vidigal) o anti-herói consegue sair da prisão e acaba por ingressar na milícia e ser promovido ao cargo de sargento a que se refere o título da obra.

Professor Leonardo: As principais representações sociais do professor Leonardo sobre o processo educativo, a violência escolar e o alunato são a cumplicidade recíproca e a ausência de autoridade.

Ao contrário dos outros dois grupos de professores apresentados anteriormente, o professor Leonardo privilegia as relações humanas em detrimento da transmissão de conteúdo. O importante para ele, é manter uma comunicação “próxima” com os alunos, ouvir e procurar compreender suas demandas, pois é por meio de uma relação amigável que, para ele, a função docente é cumprida.

Para o professor Leonardo, a escola pública é um lugar privilegiado para que isso ocorra, pois somente nela é que haveria liberdade para abordar temas próximos dos interesses dos alunos, como os problemas sociais.

“Aqui tenho mais interesse em dar aula. Por quê? Porque aqui se fala mais do social e aí os alunos ficam mais próximos de você”. (Professor L, matemática).

Sua postura em sala de aula é de flexibilidade, muitas vezes acatando as solicitações dos alunos de forma indiscriminada, que deriva desde o conteúdo a ser abordado até formas de avaliação e cumprimento de prazos.

No entanto, este descompromisso do professor com o ensino, poderia ser considerado também uma violência pois o professor deixa de se responsabilizar pelo ato educativo e impede que a aprendizagem se concretize.

Neste aspecto, o professor Leonardo aproxima-se do professor Bartleby, não pela via da indiferença, mas pela cumplicidade excessiva. Quando requisitado a comentar sobre a violência em sala de aula, o professor Leonardo parece não reconhecê-la no seu dia-a-dia, ou então apenas a considera como esporádica, não atrapalhando o seu trabalho.

“A violência não tem. O que há é um aluno aqui que é folgado. É só encostar nele e ele explode, mas é só isso” (Professor A, química).

Para ele a violência ocasional não é em si um problema, mas demonstra a dificuldade dos alunos em exercer a tolerância.

“Tem alguns deles que não conseguem conversar com os colegas. Tudo tem que resolver com violência” (Professora S, filosofia).

Por outro lado, o professor Leonardo afirma que a violência também pode ser manifestada pelos professores quando estes agem indiferentes aos alunos.

“Tem professor que chega e nem cumprimenta. Vai logo fechando a porta e não está nem aí com o aluno” (Professora E, português).

Sob esta ótica, a violência escolar pode ser praticada por ambos, professores e alunos, e a realizada pelos discentes, algumas vezes, pode ser considerada como uma reação à atitude violenta do próprio professor ou a estrutura da escola tal como ela se encontra atualmente.

“O professor que manda ficar sentado, quieto, sem olhar para o lado, não dá. Para eles, aula ‘sentado’ é chata” (Professor P, química).

O aluno é percebido, pelo professor deste grupo, como vítima das condições sociais adversas e do sistema educacional que não o reconhece como sujeito de direitos plenos.

“A conjuntura social, desemprego e falta de perspectivas deixa todo mundo meio desorientado” (Professora E, geografia).

“Na escola, os alunos não podem se manifestar que já acham que é bagunça” (Professora E, português).

Mas também ele, se posiciona como uma “vítima do sistema” que contempla desde a inexistência de boas condições de trabalho até aos baixos salários.

“A maior dificuldade é o salário” (Professor A, educação artística).

“Bem que a gente tenta, mas às vezes é difícil com tantos alunos na sala” (professor, P, química).

Neste sentido, há uma identificação do professor Leonardo com os alunos, na qual ambos aparecem em níveis próximos de vitimização. Esta aproximação entre aluno e professor explica a ação deste frente aos episódios de violência, pois o professor Leonardo procura não se envolver em conflitos, prezando por amenizar as discussões e evitando indispor-se com qualquer das partes envolvidas, seja alunos, diretor, ou os outros professores.

Sua prática docente difere dos demais professores apresentados, por tratar o aluno como igual, amigo ou companheiro, prezando pelo diálogo constante entre eles. Suas intervenções têm sempre uma dose de bom humor que, às vezes, se aproxima da malandragem ou esperteza, procurando garantir beneficiar-se nas diversas situações em que se encontra.

4. Personagem Sherazade

Sherazade é a narradora dos contos populares do Oriente Médio e sul da Ásia que compõem o livro *Mil e uma noite*, de autor anônimo. Estas histórias foram compiladas a partir do século X e apropriados pelos árabes entre os séculos XI-XVII.

A origem da obra está permeada por controvérsias bem como, as histórias que a compõem. Neste trabalho, utilizamos a tradução brasileira realizada diretamente do árabe.

O texto começa com a surpresa do sultão ao descobrir que a sua esposa rainha o traía com escravos. Após matar os amantes o sultão viaja com o irmão e novamente tem uma experiência decepcionante em relação a fidelidade feminina.

Ao retornar para casa, enlouquecido pelo ódio e pela dor, ele decide vingar-se de todas as mulheres de seu reino e determina que a cada noite irá esposar uma mulher e que após o ato irá executá-la, pois assim não correria o perigo de ser novamente humilhado pela dissimulação feminina.

Indignada com a sorte das mulheres do reino, Sherazade, filha mais velha do vizir, confiante na vasta cultura e inteligência que possuía, decide casar-se com o sultão, mas antes tem o cuidado de combinar com a irmã mais nova que está lhe pedisse para contar histórias após a consumação das núpcias.

Assim, nas próximas mil e uma noites, Sherazade passa a narrar contos para o sultão que sempre adormece sem saber o final da história e que por isso a poupa da morte. Ao longo destes encontros, a esperta e corajosa Sherazade mantém seu caráter assertivo e graças a sua determinação consegue não apenas manter-se viva, como cura o sultão de seu compulsivo comportamento assassino e assim acaba por libertar as moças do reino de um destino trágico.

Professor(a) Sherazade: Neste trabalho, utilizaremos a análise proposta pela historiadora Nélide Pinõn (2004) sobre os contos das Mil e uma noites, pois concordamos com a autora em privilegiar a leitura dos contos considerando a perspectiva de gênero. Portanto, foi proposital a escolha de uma personagem feminina para designar este grupo de professores(as).

Embora composto por mulheres e homens, e mesmo sendo elas a maioria, este grupo apresenta como aspectos predominantes o envolvimento com o processo educativo e responsabilidade do(a) professor(a) pelo ato de educar.

O(A) professor(a) Sherazade parece estar ciente da fragilidade atual da figura do(a) professor(a), mas ao invés de sentir-se deprimido e saudosos de épocas passadas, como ocorre com o professor Bartleby, o(a) professor(a) Sherazade procura firmar contratos pedagógicos com seus alunos.

“Reclamar todo mundo reclama, mas prefiro fazer alguma coisa” (Professor M, português).

A formulação de parcerias com os alunos parece fundamental para que este(a) professor(a) possa encontrar o equilíbrio entre transmissão de conteúdos e as interações humanas.

“Tem diálogo, mas também tenho liberdade para dar bronca, senão perde o laço” (Professora, G, química).

Para ele(a) a função do(a) docente é relacionar os conhecimentos historicamente construídos com a realidade cotidiana dos alunos e para isso ele(a) parte da experiência vivida pelos discentes para a construção de novos saberes, agindo portanto de maneira oposta ao professor Coronel Felisberto.

“Os alunos são muito espertos, sabem tudo o que está acontecendo. Então você tem que estar sempre ligada, aperfeiçoar-se” (Professora G, química).

Em relação às relações humanas estabelecidas na sala de aula, embora as valorize, o(a) professor(a) Sherazade utiliza da autoridade pautada na confiança recíproca e na legitimidade outorgada pelos alunos para realizar suas tarefas profissionais, não deixando de se eximir da sua responsabilidade do ato educativo, como ocorre com o professor Leonardo.

“Eu procuro respeitar e dar atenção aos alunos. Assim, eles sentem confiança em mim e eu consigo dar aula” (Professora G, química).

“Às vezes é só você manter a calma e falar com educação. Não adianta nada explodir”
(Professor R, matemática).

A sua percepção sobre a manifestação da violência em meio escolar está relacionada com o componente constitutivo que toda educação pressupõe, como ação limitadora das pulsões humanas e as causas de sua ocorrência são complexas, pois há que se considerar a influência da sociedade, família e mídia, bem como aspectos internos da escola. Assim, não como apontar “culpados”.

“Não existe uma única causa da violência, mas muitas” (Professora M, português).

“Às vezes é mais fácil colocar a culpa no aluno ou na família, mas não é bem assim”
(Professora J, português).

Neste sentido, o encontro geracional que ocorre na sala de aula parece ser uma possibilidade sempre presente e sua ação segue no sentido de procurar preveni-la ou então dialogar a fim de formular consensos com os envolvidos, pois para ele(a) *“Se a gente não consegue considerar a opinião do outro, aí é violência”* (Professor A, biologia).

“Eles são de outra geração, têm outros interesses. A gente tem que tentar compreender, afinal também já fomos jovens” (Professora A, biologia).

No entanto, como ocorre para o professor Leonardo, o(a) professor(a) Sherazade considera que a violência praticada pelos alunos pode ser uma reação às regras impostas de forma arbitrária pela instituição escolar ou por aqueles que a representam.

“Tem professor que chega na classe e nem olha para o aluno. Como você acha que o aluno vai agir com esse professor?” (Professora J, português).

“Às vezes, o aluno é agressivo só para contrariar alguma regra que ele não entende ou não quer aceitar” (Professora R, educação artística).

Neste sentido, o(a) professor(a) Sherazade reconhece a dificuldade da escola pública e dos (as) professores(as) se adaptarem as novas demandas que a universalização do ensino trouxe para a sala de aula.

“A escola continua a mesma, mas a quantidade de alunos e a variedade de demandas que eles trazem ampliou muito” (Professor M, português).

No entanto, é para eles(as) a escola pública o lugar privilegiado para o exercício democrático, pois nela o encontro com a alteridade está garantido e também por haver neste espaço a liberdade necessária para o desenvolvimento do pensamento crítico. Para o(a) professor(a) Sherazade é na escola pública, que a dupla tarefa da educação pode ser concretizada: a socialização e formação de jovens cidadãos responsáveis pela construção do amanhã.

“Se alguma coisa pode mudar com a educação, não é na particular, é aqui”. (Professora G, química).

Conclusões

A socialização escolar não pode ser considerada um fenômeno simples. São muitos os elementos, e interligados, que possibilitam a sua ocorrência: econômicos, sociais, culturais e subjetivos. Também as formas em que ela se manifesta podem variar: agressões físicas, furtos, depredações, tráfico de drogas e incivildades. Mas vale a ressalva do seu aspecto positivo, como limitadora das pulsões humanas, fundamental para a formulação de contratos pedagógicos.

A compreensão do significado da socialização escolar pode ser apreendido por meio da percepção dos atores envolvidos e das consequências que estes atos geram. Assim, privilegiar a fala dos(as) professores(as) parece ser um caminho promissor, pois propicia ao sujeito da argumentação expressar seus sentimentos, medos e desejos.

Partindo-se da ideia de que as artes, em especial a literatura, podem auxiliar no entendimento da realidade social, relacionar personagens de obras consagradas com os grupos de professores advindos da pesquisa empírica nos possibilitou construir novas ressignificações sobre a temática estudada.

De um modo geral, podemos afirmar que o professor Coronel Felisberto, tal como o personagem, mostra-se inflexível e autoritário no trato com o outro, aluno. Ele preza pela hierarquia e utiliza dela para impor relações de poder. Envolvido com o processo educativo, não consegue comunicar-se com o aluno pois, o vê como uma ameaça. A falta de reconhecimento do aluno enquanto sujeito ativo do processo educativo impossibilita qualquer aprendizado.

O professor Bartleby, parece emprestar do protagonista a ênfase na preocupação do com os aspectos empregatícios de sua função em detrimento da sua posição de educador. Neste sentido, suas tarefas restringem-se ao nível da obrigação, mostrando-se apático e depressivo, não se comprometendo com o processo de ensino-aprendizado.

O anti-herói professor Leonardo, privilegia as relações humanas e esforça-se em manter um bom relacionamento com os diversos atores escolares, mesmo que para isso recorra à malandragem ou à esperteza. Há a uma identificação com os alunos de forma a equiparar os papéis sociais de professor e aluno. Desta forma, sua cumplicidade excessiva torna-se permissiva para a educação pois, transfere para os alunos a responsabilidade pelo aprender.

O(A) professor(a) Sherazade, parece, no nosso entendimento, o único dos 4 grupos apresentados que consegue alcançar um equilíbrio, mesmo que instável, entre a transmissão de conteúdos e o estabelecimento de boas relações sociais com os alunos.

Por meio da construção de parcerias com os alunos, este(a) professor(a) consegue manter-se em um lugar em que sua fala é significativa. O (A) professor(a) Sherazade utiliza-se da palavra como matéria-prima para a partir dela lançar novos voos aos alunos. O poder de sua palavra parece ecoar nos alunos e um clima de confiança recíproca é instalado.

No entanto, como no Livro das Mil e uma noites, este encontro precisa ser cotidianamente alimentado de modo que os laços da convivência sejam preservados. Trata-se de uma conquista diária, onde não há a segurança do porvir, mas sim a certeza da responsabilidade aplicada no presente.

Mas, longe de suscitar um trabalho individual e solitário, a perspectiva apontada pelo(a) professor(a) Sherazade nos convoca a repensar a escola pública de maneira a garantir o equilíbrio entre promoção da diferença e a construção de contratos coletivos.

Um esforço coletivo em prol da melhoria social, cognitiva e ética da escola pública, condição imprescindível para a formação e transformação do gênero humano.

Referências

- Abramovay, M. (2005). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília, UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação.
- Almeida M. A. de (2007). *Memórias de um sargento de milícias*. São Paulo: Martin Claret.
- Anônimo (2005). *Livro das mil e uma noites*. São Paulo: Globo.
- Antelo, E. (2004). Algumas consequências inesperadas do declínio da figura do professor tradicional. *Anais do IV Colóquio do Lepsi: os adultos, seus saberes e a infância*, São Paulo, outubro 2002 (pp. 40-50). Faculdade de Educação da USP.
- Arendt, H. (2003). *Entre o Passado e o Futuro..* São Paulo: Perspectiva.
- Assis, Machado de (1985). “O Enfermeiro”. In: *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. (2004). *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2008). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes.
- Candau, V. M. (2001). *Escola e Violência*. Rio de Janeiro: DP&A.

- Charlot, B. (1987). A libertação da escola. Deve-se suprimir a escola? In: Zaia Brandão. *Democratização do ensino: meta ou mito?* (pp.79-99). Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- _____ (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- _____ (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Porto Alegre, *Sociologias*, volume 8 (ano 4), pp. 432-443.
- Debardieux, E. (2001). A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). São Paulo, *Educação e Pesquisa*, volume 27 (ano 1), pp.163-1930.
- Dubet, F. (1998). A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Revista Contemporânea e Educação*, volume 3 (ano 3), pp.27-33.
- _____ (2003). A escola e a exclusão. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, volume 119, pp.29-45.
- Forquin, J.C. (1993). *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Guillot, G. (2008). *O resgate da autoridade em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Mantoan, M. T. E. (2006). Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. Porto Alegre, *Revista Educação*, volume 1 (ano 24), pp.55-64.
- Melville, H. (1993). *Bartleby, o escriturário*. São Paulo: Cosac Naif.
- Peralva, A.T. (1995). Crise do trabalho na Europa Ocidental: crise da sociedade, crise da Educação. *Revista Brasileira de Educação*, volume 0, pp.94-101.
- _____ (1997). Escola e violência nas periferias nas francesas. Rio de Janeiro, *Revista Contemporaneidade e Educação*, volume 2 (ano 2), pp.7-25.
- Severino, A.J. (2005). *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: E.P.U.
- Sposito, M. P. (1998). A Instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, volume 104, pp.58-75.
- _____ (2002). Demandas populares por escola na relação como mundo do trabalho. In: Maria Ligia Coelho Prado & Diana Gonçalves Vidal. *À Margem dos 500 anos: reflexões irreverentes* (pp. 99-109). São Paulo: Edusp.
- Teixeira, M.C.S. & Porto, M. do R. S. (1998). Violência, insegurança e imaginário do medo. Campinas-SP, *Caderno CEDES*, volume 47 (ano 19), pp.51-66.