

**35º Encontro Anual da Anpocs**

Grupo de Trabalho 08: Educação e Sociedade

Título do Trabalho: **(Des)encontros da juventude contemporânea:  
a violência simbólica escolar como sintoma.**

Adriana Dias de Oliveira

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC SP

Outubro, 2011

## **(Des)encontros da juventude contemporânea: a violência simbólica escolar como sintoma<sup>1</sup>.**

Escrever é um longo período de introspecção, é uma viagem até as cavernas mais escuras da consciência. Uma lenta meditação. Escrevo apalpando o silêncio e pelo caminho descubro partículas de verdade, pequenos cristais que caem na palma da minha mão e justificam minha passagem pelo mundo.

(Isabel Allende, in: Paula)

Os estudos sobre violência escolar no Brasil estiveram historicamente relacionados com o processo de abertura política ocorrida na década de 1980. Naquele momento havia uma demanda da sociedade civil por reformas institucionais que contemplasse uma convivência mais democrática.

A temática da violência na escola estava centrada em garantir a segurança dos estabelecimento, pois o clima de insegurança agrava-se com o aumento de depredações contra o patrimônio público, presença de tráfico de drogas e roubos no interior da escola (Sposito, 2001). Eliana Ribeiro de Moura (1988)<sup>2</sup> e Áurea Maria Guimarães (1984, 1990), em suas pesquisas de mestrado e doutorado, tratam da dinâmica da violência na escola e inovam ao apontar que esse fenômeno ocorre apesar da intensificação do policiamento nas escolas e que portanto, o quadro de violência escolar deveria ser analisada para além da perspectiva da segurança.

Neste sentido, desde os anos 1990, esses e novos estudiosos vêm problematizando essa violência de modo a ampliar a sua concepção e abarcar os diversos aspectos que a compõem. Por um lado são enfatizadas as diversas formas e locais de sua manifestação; por outro lado, são consideradas as micro manifestações da violências.

---

1 Advertência: A autora tem a preocupação em privilegiar a linguagem de gênero. No entanto, procurando resguardar a fluência do texto, optou-se pela grafia masculina quando não for relevante a perspectiva de gênero.

2 MOURA, Eliana Ribeiro de (1988). *Violência da escola*. Piracicaba, Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da UNIMEP.

Dentre estes pesquisadores, podemos citar o sociólogo Bernard Charlot que procura analisar o fenômeno da violência na escola e aponta as dificuldades, mas também a necessidade, para delimitar este campo de estudo.

Para o autor, a violência na escola não pode ser considerada um acontecimento singular da atualidade pois desde o século XIX há registro de violências praticadas no interior da escola. No entanto, o fato da violência escolar persistir e tomar contornos históricos faz com que possamos analisar as suas especificidades contemporâneas.

"Assim, no século XIX, houve, em certas escolas de 2. grau, algumas explosões violentas, sancionadas com prisão. Da mesma forma, as relações entre alunos eram frequentemente bastante grosseiras nos estabelecimentos de ensino profissional dos anos 50 e 60. Todavia, se a violência na escola não é um fenômeno radicalmente novo, ela assume formas que, estas sim, são novas" (2002: 432).

Ainda sobre as diversas formas de manifestação da violência na escola, Charlot (2002) diferencia o que seria a violência na escola, da escola e contra ou à escola. A *violência na escola* é aquela que ocorre neste espaço institucional mas não há uma relação direta como as outras. São violências praticadas no interior da escola mas que poderiam ocorrer em qualquer outro lugar público, tais como roubos, depredações, pichações e vandalismo.

A *violência da escola* está relacionada com o processo de ensino-aprendizagem e aspectos da cultura que são "selecionados" e transmitidos como conhecimentos válidos. Estes saberes e representações das classes dominantes que integram os currículos escolares são escolhidos, construídos e repassados às novas gerações como "científicos" e legítimos, camuflando o aspecto reprodutor das desigualdades sociais no interior da instituição escolar, tal como denunciado por Bourdieu (2008).

A terceira concepção de violência abordada por Charlot é a *violência na escola*. Esta violência estaria relacionada diretamente com o processo de ensino e aprendizagem e a relação que se estabelece entre alunos e professor. Estas violências podem se manifestar de diversas maneiras tais como brigas,

discussões, recusa em realizar tarefas, atos praticados principalmente, mas não exclusivamente por alunos. A sua ocorrência resulta na instalação de um clima de insegurança e no sentimento de medo que acaba por dificultar, entre os diversos atores escolares, o estabelecimento de contratos pedagógicos mínimos para que o processo educativo possa se concretizar.

Debardieux, ao referir-se ao *Processo Civilizatório* de Nobert Elias<sup>3</sup>, denomina as incivildades como sendo os pequenos embates cotidianos que ocorrem na sala de aula. Para o autor, as incivildades, expressas nos pequenos delitos, xingamentos, ameaças, tem o poder de corroer as relações humanas tanto quanto uma grande explosão de violência. Como explica o autor sua definição:

*Por incivildade se entenderá uma grande gama de fatos indo da indelicadeza, má criação das crianças ao vandalismo. As incivildades mais inofensivas parecem ameaças contra a ordem estabelecida transgredindo os códigos elementares da vida em sociedade, o código de boas maneiras. Elas podem ser da ordem do barulho, sujeira, impolidez, tudo que causa desordem. Não são então necessariamente comportamentos ilegais em seu sentido jurídico, mas infrações à ordem estabelecida, encontradas na vida cotidiana. Elas são, segundo Roche, o elo que falta e que explica a insegurança sentida pelas pessoas, mesmo que elas não foram vítimas de crimes e delitos; mas a vida cotidiana se degrada efetivamente e não imaginariamente. Indo mais além, as incivildades, pela impressão de desordem que geram, são para os que as sofrem a ocasião de um compromisso, uma defesa em causa da organização do mundo. Através delas a violência se torna uma crise de sentido e contra sentido. Elas abrem a ideia do caos.” (Debaribeux,1996; p.7)*

A importância de se analisar as microviolências que ocorrem no interior da escola também é salientada por Waiselfisz (2010) ao construir uma escala da violência escolar. A partir de dados quantitativos, o autor agrega as diversas formas de violência em dois grupos: violências duras e microviolências. O primeiro grupo trata do porte de armas de fogo ou brancas, comércio e tráfico

3 ELIAS, Nobert (1996). *O processo civilizador: A formação do estado e civilização*. Vol. 2, tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro. Zahar.

de drogas e atuação de gangues no interior da escola. Na segunda categoria de análise estão relacionados atos corriqueiros, marcados pelas agressões verbais, depredação, roubos, furtos e discriminações.

No entanto, o autor destaca que:

"Embora estas categorias sejam de caráter essencialmente didático, posto que correntemente são encontradas manifestações de violência que podem ser enquadradas em mais de uma dessas classificações, optou-se por sua utilização (...) na construção da escala de violência escolar, particularmente para fins de análise" (2010, p. 457).

Ao focar a microviolências como uma categoria de análise, e portanto voltar o olhar para as cenas do cotidiano da sala de aula, abre-se espaço para novas interpretações do fenômeno da violência na escola pois, distancia-se dos acontecimentos "sociomediáticos" apresentados pela mídia e pelo poder público que limitam o sentido da violência à coação física (Charlot, 2002).

Neste sentido, e procurando compreender o por quê da escola não ser preservada pelos atores que a frequentam é que foi realizado estudo qualitativo de orientação interpretativa.

A intenção é procurar brechas existentes nas práticas relativamente autônomas e de resistência de alguns professores e privilegiar a ação destes indivíduos como possível caminho para o enfrentamento do clima hostil presente nas escolas, na tentativa de resgatar a escola como espaço privilegiado para a socialização e formação de jovens cidadãos.

### **Uma pesquisa sobre encontros e desencontros entre professores e alunos**

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<sup>4</sup> (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” (2010: 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

---

4 Ver <http://www.inep.gov.br/>

violência era recorrente. Em um outro momento, foram realizadas observações em sala de aula e posteriormente entrevistas em profundidade com 6 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 ocasião<sup>5</sup> 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.

---

5 Oliveira, Adriana Dias (2009) *Violência escolar: verso e reverso das sociabilidades contemporâneas*. São Paulo. Dissertação (Mestrado) - PUC-SP.

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, 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 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”* (1972: 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**

Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida.

(Gilles Deleuze, A Literatura e a Vida, in: *Crítica e Clínica*)



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”<sup>6</sup>, 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

---

6 Assis, Machado de. (1985) “O enfermeiro”. In: *Obra Completa*. Rio de Janeiro, Nova Aguilar.

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 herdeiro 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 considerado 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 a 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 cousas 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 à 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 “destruturado” 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 este 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*<sup>7</sup>, que apresentamos nesta breve resenha, é

---

<sup>7</sup> Melville, Herman (1993) *Bartleby, o escriturário*. Tradução de Irene Hirsch, São Paulo, Cosac Naif.

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 do 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 esta 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 reguardar 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 das astúcias e trapagens.

Certo dia, o Major Vidigal, símbolo da estabilidade social e da repressão arbitrária, figura temida por todos, consegue prender Leonardo.

No entanto, graças a intervenção de sua madrinha e de uma amiga (ex-amante 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 conteúdos.

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 esta permeada por controvérsias bem como, as histórias que a compõem. Neste trabalho, utilizamos a tradução brasileira realizada diretamente do árabe<sup>8</sup>.

O texto começa com a surpresa do sultão ao descobrir que a sua esposa rainha o traia 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 esta 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

---

8 Anônimo (2005). *Livro das mil e uma noites.. Tradução de Mamede Mustafa Jarouche*. São Paulo, Globo.

Nélida 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 saudoso 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 a do 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 esta 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).*



## **Algumas Considerações**

A violência na escola 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 violência escolar só 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 resinificações 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.

No entanto, 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 Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (2008). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis-RJ, Vozes.

CALLES, Diva Cleide (2007). Uma leitura do conto machadiano pela análise de O enfermeiro. *Revista Letra Magna*. Revista Eletrônica de divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Ano 4, nº. 61.

CÂNDIDO, Antônio (1970). Dialética da Malandragem, São Paulo, *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n.º 8, p. 67-89.

\_\_\_\_\_ (1972). A literatura e a formação do homem *Ciência e Cultura*. 24 (9): p. 803-809.

CHARLOT, Bernard (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Porto Alegre, *Sociologias*, ano 4, n. 8, p. 432-443.

DEBARBIEUX, Eric (1996) *La Violence en milieu scolaire: perspectives comparatives portant sur 86 établissements*. Bordeaux: Université de Bordeaux II.

DELEUZE, Gilles (1997). Bartleby, ou a fórmula. In: *Crítica e clínica*. São Paulo, Editora 34, p.80-103.

GUIMARÃES, Áurea Maria (1988). *Escola e violência: relações entre vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas-SP, Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da PUC de Campinas.

\_\_\_\_\_ (1990). *A depredação escolar e a dinâmica da violência escolar*. Campinas-SP, Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da UNICAMP.

KUENZER, Acácia Zeneida (2010). O Ensino Médio no Plano Nacional de

Educação

2011-2020: superando a década perdida? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873.

PIÑON, Nélida (2004). *Vozes do Deserto*. Rio de Janeiro, Record.

SPOSITO, Marília Pontes (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. São Paulo, *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 1, p.85-103.

WASELFISZ, Júlio Jacobo (2010) Escala de violência escolar In: ABRAMOVAY, M. (coord.) Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas. Brasília, RITLA e SEEDF, p.457-458.