



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Ângela Rocha de Oliveira Baldino

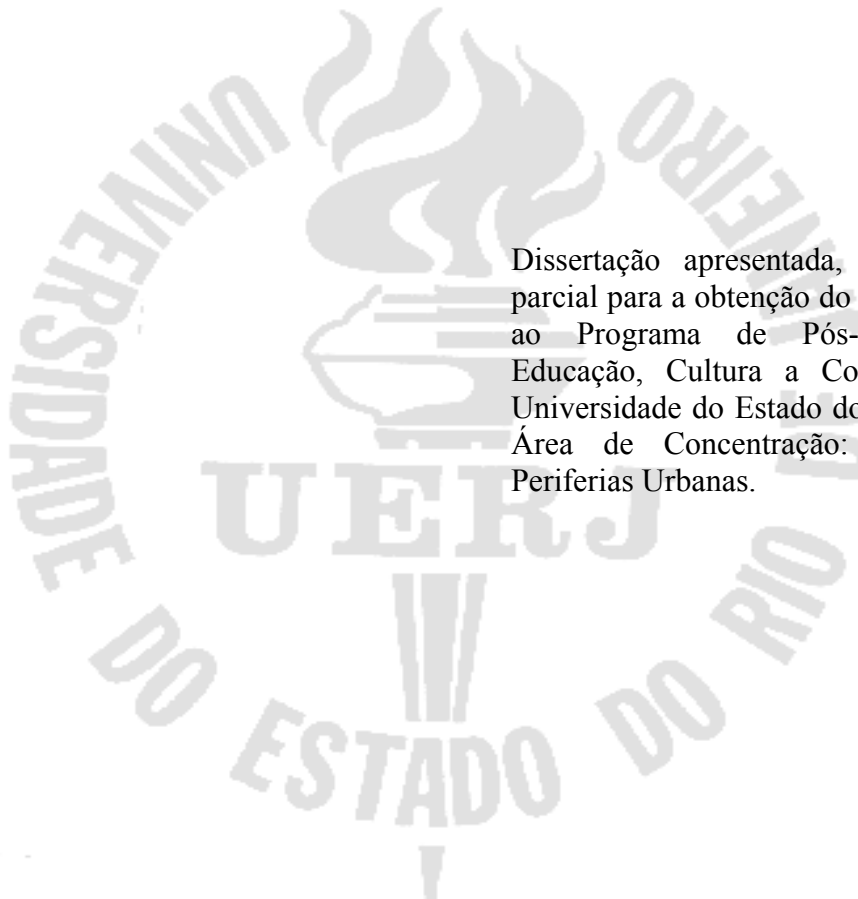
Vigiar sem Punir?
O medo na relação professor – aluno

Duque de Caxias

2009

Angela Rocha de Oliveira Baldino

Vigiar sem Punir? O medo na relação professor – aluno



Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação em Periferias Urbanas.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Garcia Sobreira

Duque de Caxias

2009

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/ REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEH/C

B 177 Baldino, Ângela Rocha de Oliveira
Vigiar sem punir ? O medo na relação professor-aluno/ Angela Rocha de
Oliveira Baldino. -2009.
168 f.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Garcia Sobreira.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.

1. Violência escolar – Teses. 2. Disciplina escolar – Teses. I. Sobreira,
Henrique Garcia. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade
de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 371.5

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada na fonte.

Assinatura

Data

Ângela Rocha de Oliveira Baldino

Vigiar sem punir? O medo na relação Professor - Aluno

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação em Periferias Urbanas.

Aprovada em 4 de junho de 2009

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Henrique Garcia Sobreira (Orientador)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof. Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira
Universidade Católica de Petrópolis

Prof. Dr. Marcelo Santana Ferreira
Universidade Federal Fluminense

Duque de Caxias

2009

DEDICATÓRIA

A todas as crianças e adolescentes que passaram em minha vida profissional e que tanto me ensinaram muito mais que eu os ensinei. Aos professores que com seus medos de todos os dias motivaram essa pesquisa. Aos meus filhos e neta: nunca é tarde demais para nada nessa vida.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos muito especiais:

Ao Professor Doutor Henrique Garcia Sobreira, meu orientador, pela ajuda na caminhada com seus conselhos, pela liberdade que me deu para procurar meus caminhos e para lidar com meus próprios medos.

Aos Professores Doutores Antonio Flávio Barbosa Moreira e Marcelo Santana Ferreira pelas valiosas contribuições durante a qualificação e análise final desse trabalho.

À Professora Doutora Sonia Regina Mendes pelo apoio que foi fundamental na consecução desse curso.

Aos colegas das equipes pedagógicas e das Direções da Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de Mauá e do CIEP Municipalizado 138 Dauta Jobert Barreto que durante a realização da pesquisa e da preparação desse trabalho, deram o apoio entusiasmado e compreenderam minhas ausências nos momentos importantes das escolas.

Aos professores e Direções das escolas onde foram realizadas as pesquisas pela acolhida, pelo tempo despendido e pelo interesse no trabalho.

Aos colegas: Professor Marcos Antonio Rodrigues, Professora Regina Coeli Giorgio Cardoso e Professor Cosme de Oliveira Silva pela inestimável contribuição na revisão do texto final.

Aos alunos que participaram da pesquisa, por tudo que me ensinaram.

Aos amigos e à família que compreenderam minhas ausências, minhas faltas de contato, meus sumiços.

Aos colegas do Mestrado da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense/UERJ, pelas colaborações com idéias, livros, sugestões.

À Emília Cajaty que autorizou o uso do seu Poema dos Medos na epígrafe desse trabalho.

Um agradecimento muito, muito especial aos que me mostraram caminhos. Àqueles que me acompanharam nessa jornada. Aos que me mostraram que nenhum trabalho tem valor se a vida não for preservada, nenhum título acadêmico é importante sem um planeta para viver. Aos que com carinho me ajudaram e, sobretudo aos que me fizeram lembrar a importância do sorriso e da gargalhada.

Poema dos Medos

Tenho medo do tempo
Da chuva, do vento, dos entes viventes
Dos crentes
Das receitas de bolo, dos solos
Esses solos que rasgam as bases harmônicas
Tônicas

Tenho medo das peles grossas
Das bocas tortas, do louco
Medo dos exus, das pombas giras
Tenho medo dos tiras
Medo da onda gigante
Mas não das rodas gigantes (porque são poéticas)

Tenho medo dos lugares cheios
Tenho medo dos meios
Meio-velho, meio-louco, meio-pouco
Tenho medo do solto
Tenho medo do voto
Voto de castidade, voto de confiança
Pra presidência
Medo da dependência

Medo das avenidas
Das pias entupidas
Das garras afiadas
Dos nadas
Das minhas notas soltas
Das minhas pontas
Pontas afiadas, ora ingurgitadas
Das minhas transparências
Que me parecem e tecem.

Emília Cajaty

RESUMO

BALDINO. Ângela Rocha de Oliveira. *Vigiar sem Punir ? O medo na relação professor – aluno*. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2009.

Essa dissertação trata do medo na relação entre alunos e professores. O medo enquanto emoção humana determina alterações biofísicas que são responsáveis pela manutenção da vida. No entanto, em nível elevado, o medo pode se tornar paralisante ou causador de patologias psíquicas. Mobilizador ou paralisante, o medo pode ser causado por situações reais ou imaginárias. O mesmo medo pode ser causa de angústia para uns e não para outros. Existem aqueles que são só de uns e outros que são de todos. Ao longo da História o medo foi utilizado como forma de disciplinarização de indivíduos e até de populações inteiras. Também foi utilizado na Escola, como forma de controle e exercício do poder do adulto sobre a criança e o jovem. Punições, humilhações, palmatórias, varas, joelhos no milho foram alguns dos instrumentos utilizados por longo tempo na intimidação do aluno. O Século XXI, que já vem sendo conhecido como o Século do Medo, vem trazendo as mudanças nos comportamentos, o aumento da violência do mundo e as mudanças na escola. O professor outrora amedrontador, detentor do poder legitimado socialmente, vem se tornando um amedrontado tanto no exercício profissional quanto cidadão da grande cidade. Analisaremos nesse trabalho o quanto do professor amedrontador e do aluno amedrontado convivem hoje como o professor amedrontado e o aluno amedrontador.

Palavras chave: Relação professor-aluno. Medo.

ABSTRACT

This dissertation is about the fears in relation between students and teachers. The fear while human being emotion determines biophysics alterations that are responsible for the maintenance of life. However, in higher level, fear can be paralyse or be the cause of psychic pathologies. Mobilizing or paralising, fear can be caused by real or imaginary situations. The same fear can be cause of agary for ones and but not stop others . There are that are private and others that ar of all. Throughout the History fear was used as form of disciplinarization of individuals and even of entire populations. It was also used in the Schools, as form of control and exercise the power of adult upon the children and the youngers. Punishments, humiliations, ferules, poles, knees in the maize had been some of the instruments used for long time to intimidate the students. The XXI Century, is being known as the Century of Fear, bringing the changes in the behaviors and increasing of violence in the world and the changes in the schools. The threatening teacher, who was seen as the holder of legitimated and socially power in the beginning, is being frightened as a citizen and as in the professional practice in big cities. We will analyze in this work how the threatening teacher and the frightened students deal with their differences nowadays.

Keywords: Teacher and students relations. Fear

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	09
1	CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E METODOLOGIA DA PESQUISA	12
1.1	O campo	12
1.2	Metodologia da pesquisa	22
2	O MEDO NO MUNDO	25
2.1	Os medos do indivíduo	25
2.2	Os medos coletivos e o poder de intimidação	31
3	O MEDO NA ESCOLA	40
3.1	A escola que tem medo	40
3.2	A pedagogia do medo	46
3.3	O aluno amedrontado	58
3.4	O professor amedrontador	70
3.5	A escola da atualidade e o mal estar do professor	82
3.6	O aluno amedrontador	92
3.7	O professor amedrontado	104
3.8	Breves considerações sobre outros aspectos do medo na escola	128
3.8.1	<u>O medo virando doença</u>	128
3.8.2	<u>O medo por causas reais : a violência</u>	133
4	CONCLUSÃO	150
	REFERÊNCIAS	161
	APÊNDICE A - Questionário do professor	167
	APÊNDICE B - Questionário do aluno	168

INTRODUÇÃO

Este não é um trabalho baseado unicamente em Foucault¹ (1996), embora suas idéias tenham sido importantes para a fundamentação das posições aqui defendidas. Falaremos de medo. Do medo que acontece dentro da instituição Escola. Para isso, nos utilizaremos de vários autores, entre eles, o autor de *Vigiar e Punir*.

Ao longo de nossa experiência profissional atuando na Orientação Educacional, temos observado a angústia dos professores que encaminham alunos para o Serviço de Orientação Educacional (SOE), geralmente, por questões de indisciplina em sala de aula, situações cada vez mais difíceis de serem equacionadas por eles, professores. Os alunos encaminhados são ouvidos, aconselhados, um estudo de suas vidas é realizado, são acompanhados e orientados.

No entanto, sempre nos recusamos a assumir um trabalho punitivo ou amedrontador porque acreditamos que, além de não ser uma função da Orientação Educacional, as questões disciplinares passam pela responsabilidade de todos na escola. Quando ouvimos os alunos, muitas vezes, ficamos cientes de fatos que os professores não percebem. Em outras situações, através do nosso trabalho, a retirada por algum tempo do aluno da sala de aula é suficiente para diminuir tanto o nível de ansiedade do professor quanto o nível de agressividade do aluno.

Ao retornarem para a sala de aula, os alunos geralmente se encontram mais tranquilos. No entanto, com frequência, percebemos que os professores não aceitam bem o fato, costumam reclamar que os alunos voltam nada assustados, acham que o trabalho realizado não foi eficiente porque não retornaram amedrontados, como se houvesse a demanda pelo amedrontamento do aluno para que a disciplina fosse alcançada e o professor pudesse realizar suas atividades. “Hoje em dia os alunos não têm medo de nada, não têm mais medo de nós!”, “Não têm medo de ameaças”, “Não têm medo de perder pontos na média, não têm medo de ficar de castigo após as aulas!”, “Esses alunos não têm mais medo de nada!” Essas são algumas das queixas dos professores que são ouvidas com frequência. Essas falas e esses apelos sobre a necessidade de haver nas escolas algo ou alguém que se responsabilizasse pelo

¹ **Vigiar e Punir** – formas de adestrar ou educar pessoas para que cumpram as normas, as leis, as regras de acordo com o estabelecido por quem detém o poder. (Também título da obra de Michel Foucault, 1996).

Vigiar – Forma de observar as pessoas com o objetivo de verificar se está cumprindo o que lhe foi determinado, atingindo seus corpos, seus gestos, seus discursos e atividades, aprendizagens e vida cotidiana. Dessa forma é evitado que as regras não sejam cumpridas e regulamenta a vida dos sujeitos a elas submetidos.

Punir – Meio encontrado pelo poder para corrigir as infrações da regra por ele ditada. Meio de impedir que os sujeitos cometam condutas passíveis de punição, na medida em que terão medo de cometer algo contrário às normas estabelecidas pelo poder.

“amedrontamento” dos alunos nos levou à percepção da possibilidade do professor sentir-se em uma situação onde ele está de mãos atadas e, conseqüentemente, a esta pesquisa. A obrigação de vigiar, disciplinar, está mantida, mas sem dispor mais dos mecanismos punitivos que lhe eram permitidos e usados, no seu entender, com eficiência. Esse sentimento de certa impotência vem trazendo a mudança no próprio sentir do professor.

Para falar desse medo, precisamos primeiro definir o medo a ser falado. Tememos tudo que se obstaculize ao nosso bem-estar. Nossa caminhada é a busca da satisfação pessoal. Qualquer fato, ato, objeto, ser, que se oponha a isso será por nós visto como uma causa, um veículo pelo qual o medo se manifestará.

Como demonstraremos a seguir, existem medos causados por motivos reais, palpáveis, verdadeiros e aqueles causados por motivos subjetivos, existentes apenas no imaginário. Sua causa pode não ser ele em si. O medo de um nem sempre é o medo de todos. Uma barata causa grande terror em algumas pessoas. Mas a barata não é o medo, é o ser através do qual ele se manifesta em alguns. Através da entidade “barata” emerge das profundezas do nosso ser tal sentimento latente.

Dentro da Escola também existe medo. Sobre esse- do vigiar sem punir- que vive hoje o magistério, é que vamos falar. Do medo que acontece tanto por causas reais derivado da violência urbana, quanto daquele oriundo da subjetividade.

O medo é hoje uma presença constante na vida de milhões de pessoas. Está associado à violência, associado à insegurança: é real e imaginário. Vamos falar do medo na relação entre professores e alunos. O espaço escola também é um lugar de escolhas, sendo, portanto, um lugar de conflitos.

O presente estudo visa analisar a trajetória do medo na relação docente-discente, atendo-se basicamente no medo por motivo subjetivo, embora os fatores motivados por causa real também sejam considerados. Propomos uma reflexão sobre como acontece o amedrontamento nessas relações e sua trajetória ao longo do tempo.

O medo acontece em todas as situações cotidianas e cada um lida com ele de forma particular. É um sentimento que apresenta uma ambigüidade. É inerente à natureza biológica, mobilizando o ser para a defesa de sua vida, permitindo a ação que garante a sobrevivência ou a busca dela. O medo tanto, pode ser paralisante - se ultrapassado certo nível, torna-se um bloqueio - quanto um desencadeador de patologias. Seria o sentimento que definiria a mais antiga experiência humana.

O medo nos irracionais é o de ser devorado, enquanto no ser humano, ele se apresenta como realidade ou fruto da imaginação, podendo ainda ser individual ou coletivo

Mais do que questões gerais da violência urbana que certamente levam a sentimentos de insegurança e temos, as relações nas escolas vêm se caracterizando pelo amedrontamento. Inicialmente, o medo foi usado pelo professor como forma de poder sobre o aluno. Na atualidade, vemos esse movimento sendo invertido. Muitos professores sentem-se amedrontados no seu relacionamento com seus alunos, suas famílias e com seus próprios sentimentos em relação ao exercício de suas funções.

Dividimos o trabalho em quatro partes. Na primeira parte, trataremos do medo como emoção individual e coletiva em seus aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos e filosóficos além de uma breve História desse medo. Na segunda parte, examinaremos como o medo é utilizado na escola através dos tempos e a pedagogia do medo. Mostraremos que o aluno amedrontado e o professor amedrontador que existiam nas escolas de outrora passaram por processos emocionais, psicológicos e sociais, mudanças que levaram, na atualidade, ao professor amedrontado e ao aluno que amedronta. Consideraremos na terceira parte aspectos da sociedade atual, da dita Civilização do Medo, que traz a violência para o cotidiano do cidadão, o medo que acontece no dia-a-dia de todos e de como essa violência, basicamente na cidade do Rio de Janeiro, afeta a vida dos que trabalham e estudam nas escolas públicas dessa cidade. A última parte apresenta as conclusões da pesquisa.

Inserimos em cada parte os relatos surgidos nas pesquisas de campo para que exemplifiquem, esclareçam, ilustrem ou contradigam os aspectos teóricos por nós pesquisados.

Esperamos que o trabalho possa auxiliar em uma análise do caminhar do professor em suas relações com seus alunos, em seu papel na sociedade e no próprio papel da escola na atualidade

1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E METODOLOGIA DA PESQUISA

“É mister ter medo para vencê-lo. Como riscos existem para serem corridos e vencidos, porém com cautela.”

(Provérbio do Oriente)

1.1 O campo

Escolhemos como campo de pesquisa para esse estudo, a escola pública - situando-o em unidades do estado do Rio de Janeiro. Pesquisamos três escolas de Ensino Fundamental em regiões específicas. O acesso a todas elas foi realizado mediante autorizações das Secretarias Municipais de Educação ou dos Departamentos de Ensino das instituições pesquisadas. Os nomes das escolas não serão utilizados na descrição da pesquisa, sendo substituído por letras. Cabe informar que as escolas A e B são locais de nosso exercício profissional, escolhidos como campo de pesquisa por terem sido aqueles onde os questionamentos dos professores levaram ao desejo de realizar esse estudo.

Evitou-se que a pesquisa fosse deturpada pelo fato de serem locais de trabalho utilizando-nos de um número grande de entrevistados, escolhidos aleatoriamente. Ao propormos a entrevista tanto com alunos quanto com professores deixávamos claro que naquele momento, não havia ali o profissional colega ou a orientadora educacional da escola, mas um pesquisador que buscava respostas a indagações surgidas na prática cotidiana dentro do ambiente escolar e que refletia uma ansiedade que, aparentemente, era de todos.

A escola C é o contraponto da pesquisa, tendo em vista ser uma escola num local onde existem situações de violência, nos levando a verificar se tais situações aumentariam ou não os sentimentos de medo e amedrontamento nas relações professor-aluno.

Descreveremos a seguir as escolas que participaram da pesquisa de campo.

A **Escola A** é um CIEP municipalizado à prefeitura municipal da cidade de São João de Meriti, na Baixada Fluminense. Localizada em área residencial de moradores vivendo com até dois salários mínimos e com algum comércio ao redor, basicamente bares. As famílias apresentam, segundo o relato da escola, um grande número de desempregados ou subempregados. Algumas famílias numerosas e vários filhos de diferentes relacionamentos. Casas pequenas e nem todas emboçadas. Vários membros da mesma família morando em diferentes casas no mesmo terreno. Escolhemos essa escola pela localização geográfica: Baixada Fluminense, local historicamente considerado violento e com bolsões de pobreza. Percebemos, durante as entrevistas, que é a escola onde o relacionamento entre professores e alunos pode ser considerado mais conflituoso. Os professores e alunos dessa escola foram os que apresentaram em suas falas maior evidência de baixa auto estima.

A escola atende ao Ensino Fundamental em sistema de Ciclos, com avaliações bimestrais e o registro do desempenho é feito através de conceitos. A promoção se dá no 3º ano do Ciclo I, no segundo ano do Ciclo II, no segundo ano do Ciclo III e no segundo ano do Ciclo IV. Pode haver retenções em qualquer ano de ciclo por frequência insuficiente. O desempenho da escola, no ano de 2007 e 2008 foi considerado bom no grupo pesquisado. O rendimento é expresso por conceitos e os resultados são apresentados bimestralmente.

No ano de 2008, a escola tinha oitocentos e oitenta alunos matriculados em 30 turmas atendidas em dois turnos. O primeiro turno indo de 7h às 11h e o segundo de 13h às 17 h. A matriz curricular no segmento que participou do estudo é composta de nove disciplinas. Existiam em 2008, na escola treze turmas de Ciclo I, nove turmas de Ciclo II, cinco turmas de Ciclo III e três turmas de Ciclo IV. Dispõe de duas turmas em Sala de Recursos para atendimento de alunos portadores de necessidades educativas especiais.

A equipe técnica da escola é composta por três Orientadoras Educacionais e três Orientadoras Pedagógicas. A gestão da escola é feita por uma diretora e uma diretora adjunta, em cargos considerados de confiança cuja escolha é feita por indicação do Secretário de Educação do Município e que podem, inclusive, ser ocupados por pessoas que não sejam funcionários estatutários da prefeitura.

O corpo docente é formado por trinta e oito professores: os que atendem os ciclos I e II têm carga horária de 25 horas semanais e os que atendem aos Ciclos III e IV têm carga horária de 16 horas. O corpo docente, equipe técnica e direção da escola apresentam o seguinte nível de escolaridade: vinte e seis professores com Nível Superior Completo, dois professores com Estudos Adicionais, oito professores com Pós - Graduação, onze professores com Curso Normal e dois professores com Licenciatura Curta..

A tabela abaixo demonstra a distribuição dos professores que participaram da pesquisa nessa escola:

Tabela 1

ESCOLA A			
Professores Participantes da Pesquisa			
Sexo	Idade	Escolaridade	Tempo de Magistério
Masculino 1	40 – 50 anos – 1	Mestrado - 1	15 anos - 1
Feminino 5	Até 40 anos – 0 Entre 40 e 50 anos – 3 ≥50 anos - 2	Licenciatura plena - 2 Pós graduado - 3	15 anos -1 Entre 20 e 30 anos – 4

Fonte: Secretaria da Unidade Escolar, entrevistas com os professores.

A escola dispõe de dois coordenadores de turno e dezessete funcionários para atender Secretaria, manutenção e limpeza, vigia e confecção da merenda escolar. Não dispõe de inspetores. A escola oferece merenda aos alunos. A prefeitura oferece uniforme, calçados, material escolar e de higiene pessoal enquanto os livros escolares são doados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O alunado da escola é composto por crianças e jovens oriundos de família com renda até dois salários mínimos mensais, com pouco acompanhamento familiar e dificuldades financeiras. Existe nos finais de semana o projeto “Escola Aberta” com atividades e oficinas oferecidas à comunidade.

As características dos alunos dessa escola que participaram da pesquisa estão apresentadas na tabela 2 :

Tabela 2

Escola A				
Alunos Participantes da Pesquisa				
Sexo	Quantidade	Idade	Ano de Escolaridade	Quantidade de repetências em series
Masculino	10	Entre 10 e 15 anos- 5 Acima de 15 anos- 5	6º ano – 0 7º ano – 3 8º ano – 3 9º ano - 4	Nenhuma – 1 1 vez – 4 2 vezes – 2 3 vezes - 3
Feminino	10	Entre 10 e 15 anos – 10 ≥ 15 anos- 0	6º ano – 4 7º ano – 3 8º ano – 3 9º ano - 0	Nenhuma -7 1 vez – 3 2 vezes – 0 3 vezes - 0

Fonte: Entrevistas

O nível de participação da família no acompanhamento da vida escolar dos filhos é considerado pelos professores da escola como baixo e insatisfatório. A maioria dos pais tem pouca participação e pouco acompanha os filhos em sua escolaridade. A escola oferece palestras para os pais cuja frequência não é a esperada. A assiduidade de alguns alunos é bem baixa, sendo a família solicitada a comparecer à escola para justificativa de faltas através de correspondência, embora nem todos os pais atendam às convocações da escola. Os casos de reincidências são encaminhados, como determina a legislação, ao Conselho Tutelar.

As condições físicas do prédio escolar são boas tendo sido recentemente reformado e o equipamento escolar substituído por novo. A comunidade do entorno da escola utiliza as instalações esportivas da escola nos finais de semana. Apesar de ter a estrutura física de um

CIEP a escola não funciona nos moldes originais para que foram projetadas tais unidades. A escola apresenta alguns equipamentos para uso do professor, no entanto, caso quebrem, não há verba de manutenção para os consertos. No início do ano a Direção utiliza verba recebida para compra de materiais de consumo. A escola dispõe de brinquedoteca, um grande espaço físico, quadra coberta, mas não dispõe de Biblioteca. Materiais didáticos como mapas e globos, não existem. Os computadores são de uso da secretaria, nem sempre em bom funcionamento e sem acesso à Internet.

O corpo docente não dispõe de plano de carreira com base na titulação. A equipe técnica tem reuniões periódicas para acompanhamento e estudo. Existe no calendário escolar a previsão de centros de estudos para os professores. O município eventualmente promove encontros de toda a rede com autores e teóricos para debates e contato com novas tecnologias além de também oferecer cursos de aperfeiçoamento aos professores indicados pela escola.

As sanções disciplinares, por não haver uma regulamentação em nível de Regimento Escolar, não são as mesmas para todos os alunos da escola. Vão desde a retirada do aluno da sala de aula a cópias de textos. Existe a prática de encaminhar alunos ao SOE com a intenção de que sofram punições bem como a prática das chamadas de responsáveis para comunicar eventuais problemas disciplinares ocorridos.

Em relação à segurança externa da escola, pode-se considerar que é pouca. Raramente visitada pela Ronda Escolar, a escola dispõe de apenas um funcionário para cuidar de toda sua grande área externa e inibir entrada de pessoas estranhas na unidade escolar. Ocasionalmente, a Guarda Municipal é acionada para orientação na forma de resolver problemas disciplinares.

A Unidade escolar participa do Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERJ) projeto da Polícia Militar que visa afastar crianças das drogas.

A disciplina da escola foi considerada pelos professores como em processo de melhoria. Acreditam que há poucos funcionários dedicados a essa função na escola o que dificulta o controle dos alunos. Os alunos tendem a ter um comportamento agressivo entre si, inclusive quando estão brincando. Os enfrentamentos a figuras de autoridade acontecem, as depredações e atos de vandalismo contra o prédio escolar também, principalmente relacionado à quebra de equipamentos, furto de hastes de venezianas das janelas, feitas de alumínio, para a venda. Algumas depredações de carros de professores também já foram registrados.

O nível de violência dentro da escola contra pessoas, segundo os professores entrevistados, pode ser considerado baixo, apesar das brincadeiras violentas. A violência verbal e as ameaças são mais constantes. Quanto ao entorno da escola, o ambiente é de média

violência. Assassinatos esporádicos acontecem. O tráfico de drogas também existe. Consideramos que o corpo discente da escola, apresentou durante as entrevistas comportamento mais agressivo ou revoltado em relação aos professores.

A **Escola B** é uma escola pública da rede de escolas Fundação Estadual de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), ligada à Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia, localizada em bairro da Zona Oeste, município do Rio de Janeiro, em região basicamente residencial. Existe comércio pequeno ao redor da escola que fica nas proximidades de instalações militares. Atende ao segundo segmento do Ensino Fundamental em sistema seriado e foi escolhida por nós para fazer parte da pesquisa por ser uma escola onde os pais e alunos fazem a opção de matrícula visando o acesso automático ao Ensino Médio Técnico. Escola que apresenta certo grau de “prestígio” tanto para os que nela lecionam como para os que nela estudam.

Existiam na escola no ano de 2008, trinta e quatro turmas atendidas em três turnos.

O turno da manhã vai das 7h às 12h, o turno da tarde de 13h às 18h e o turno da noite de 18h30min às 21h30min. O turno da noite atende a turmas de Aceleração em dois Ciclos.

Todas as turmas, pelo menos dois dias da semana, ficam na escola no contraturno para aulas. A grade curricular é composta de onze disciplinas onde o aluno é passível de retenção. O rendimento é expresso por notas. A média para aprovação é 6,0 e a escola adota o sistema de Progressão Parcial em até duas disciplinas. O percentual de reprovação no ano de 2007 foi de 25% dos alunos matriculados, com o maior índice de reprovação no 7º ano. Os resultados das avaliações são expressos trimestralmente.

Em 2008 existiam nove turmas de 6º ano, oito turmas de 7º ano, quatro turmas de 8º ano e oito turmas de 9º ano, com 950 alunos matriculados. As vagas são oferecidas através de sorteio.

A escola dispõe de uma equipe técnica composta por três Orientadoras Educacionais, três Supervisoras Educacionais, uma Fonoaudióloga e uma Psicóloga. A equipe gestora é composta por um Diretor e dois Diretores-adjuntos, eleitos pela comunidade escolar e confirmados no cargo pela Presidência da FAETEC num mandato de dois anos.

O corpo docente da escola é formado por cinquenta e dois professores admitidos por concurso público para uma carga horária de quarenta ou vinte horas semanais e por contrato temporário. Todo o corpo docente tem o Nível Superior Completo, quarenta e sete professores têm Pós Graduação e cinco professores têm Mestrado. É a escola da mostra que apresentou um maior nível de escolaridade do corpo docente.

Tabela 3

ESCOLA B			
Professores Participantes da Pesquisa			
Sexo	Idade	Escolaridade	Tempo de Magistério
Masculino 3	40 – 50 anos – 3	Mestrado – 1 Pós Graduação 2	Entre 10 e 15 anos -3
Feminino 6	Até 40 anos – 2 Entre 40 e 50 anos – 2 ≥50 anos - 2	Licenciatura plena - 1 Pós graduado – 4 Mestrado 1	Até 15 anos -3 Entre 20 e 30 anos – 2 Mais de 30 anos - 1

Fonte: Secretaria da Escola, entrevistas

Cada turno tem um quantitativo de sete inspetores de alunos. Existem dois inspetores por andar e um coordenador de turno. Existem pelo menos dois funcionários de apoio por turno.

O alunado é composto por adolescentes de classe média baixa, oriundos de bairros da Zona Oeste em sua maioria e de outros bairros das proximidades da escola. Não se caracteriza por ser uma “escola de comunidade” visto que atende a alunos de diferentes e a alguns até de distantes bairros, inclusive da Baixada Fluminense. A maioria dos alunos depende do Riocard para chegar à escola. Em torno de 70% dos alunos cursaram escolas públicas do 1º ao 5º ano de escolaridade. Consideramos que dentro do universo pesquisado, os escolares dessa unidade foram os que mais souberam expressar suas idéias e se colocaram de forma mais crítica em relação aos professores.

A caracterização dos alunos que participaram da pesquisa encontra-se demonstrada na tabela 4:

Tabela 4

Escola B				
Alunos Participantes da Pesquisa				
Sexo	Quantidade	Idade	Ano de Escolaridade	Quantidade de repetências em series
Masculino	9	Entre 10 e 15 anos- 8 Acima de 15 anos- 1	6º ano – 3 7º ano – 2 8º ano – 2 9º ano - 2	Nenhuma – 5 1 vez – 2 2 vezes – 2 3 vezes - 0
Feminino	11	Entre 10 e 15 anos – 11 ≥ 15 anos- 0	6º ano – 2 7º ano – 5 8º ano – 0 9º ano - 4	Nenhuma - 7 1 vez – 2 2 vezes – 3 3 vezes - 0

Fonte: Entrevistas

O nível de participação da família no acompanhamento da vida escolar dos filhos é considerado pela escola como muito bom. Esta promove reuniões de pais a cada trimestre

para assinatura de boletins e contato com os professores. Há nessas reuniões uma presença maciça de pais. Os pais também costumam procurar a equipe ou a direção da escola, atendendo às convocações ou de forma espontânea. São responsáveis bastante questionadores quanto ao desempenho da escola, tendendo a procurar instâncias superiores quando em desacordo com as medidas tomadas pela unidade ou para pleitear melhorias para a mesma. Os alunos representantes de turma participam dos Conselhos de Classe e apresentam suas avaliações do trabalho realizado pela escola no trimestre.

Apesar de antigo, as condições físicas do prédio escolar são boas, até por ter passado por recentes reformas e pintura. O mobiliário é adequado, a escola tem salas ambientes para aulas de Artes Plásticas, Educação Para o Lar e Laboratório de Ciências, além de ter Sala de Vídeo e Biblioteca. Está em implantação um Laboratório de Informática. A escola tem acesso à Internet apenas para a Secretaria. A Direção dispõe de verbas para uso em reparos e compra de materiais. A escola situa-se em grande campus arborizado com cantina, refeitório, instalações para prática desportiva, piscina e local de acesso à Internet gratuita para alunos cadastrados. A instituição oferece lanche, almoço e jantar para os alunos que desejarem.

As condições materiais do trabalho do professor são razoáveis. É possível dispor de cópias xerográficas de provas e exercícios. Os materiais didáticos de uso do professor não são suficientes mas a direção da escola tem usado os recursos que dispõe para a aquisição de novos equipamentos. Os livros didáticos são fornecidos pelo PNLD.

Quanto às oportunidades e incentivos ao aperfeiçoamento do corpo docente, é dever do Diretor, segundo o Regimento Interno da FAETEC, incentivar o aperfeiçoamento dos seus professores e equipe. Há previsão no Plano de Cargos de elevação salarial para pós-graduados, mestres e doutores. No entanto, o profissional deverá procurar por si só esses aperfeiçoamentos visto que são raros e esporádicos os momentos proporcionados pela instituição.

As sanções utilizadas pela escola para problemas disciplinares são determinadas pelo Regimento Interno da instituição e vão desde a retirada do aluno de sala de aula, até o encaminhamento ao Conselho Tutelar. As ocorrências disciplinares são comunicadas aos pais por escrito, em caso de reincidências o aluno é encaminhado ao Serviço de Orientação Educacional (SOE) que, dependendo da situação, poderá convocar os responsáveis, encaminhar o aluno ao setor de Psicologia ou ao Serviço Social da FAETEC. Os professores também são orientados pela equipe técnica sobre a melhor maneira de lidar com os alunos.

O campus onde está localizada a escola dispõe de funcionários de apoio externos para o controle da disciplina do local e no departamento de segurança há um policial militar de plantão 24 h por dia.

Os problemas disciplinares dentro da escola estão mais ligados à inquietação excessiva dos educandos. Entre eles, os problemas maiores são as situações que poderiam ser consideradas como diferentes graduações do bullying e agressões físicas entre os alunos são raras, mas acontecem. Entre alunos e professores, a queixa maior é de desrespeito. Já ocorreram alguns danos a carros de professores. A escola tem um índice baixo de depredação ou pichação. Os atos de vandalismo se dirigem mais às carteiras escolares e aos bebedouros.

O nível de violência dentro da escola foi considerado muito baixo pela equipe que realiza a segurança no campus, e no entorno da escola é mediano. A violência contra os alunos da escola, especificamente, é também considerado baixo, embora haja registros de assaltos a alunos, com roubos de aparelhos celulares. Os alunos do campus, que compreende além da escola de Ensino Fundamental, escolas técnicas de Nível Médio e cursos profissionalizantes, costumam concentrarem-se numa praça das proximidades da escola onde, ocasionalmente, acontecem entreveros tais como brigas, geralmente entre alunos de outras escolas e alunos da FAETEC. Próxima aos compus há uma favela onde ocorrem conflitos ocasionais entre traficantes de drogas e policiais.

A **Escola C** é uma escola pública municipal situada no Município do Rio de Janeiro, no bairro da Penha, nos limites do Complexo de Favelas da Vila Cruzeiro. Atende aos alunos da comunidade de favelas do entorno e das ruas vizinhas. A região é considerada em conflito social com constantes embates entre polícia e traficantes através de intensos tiroteios. Optamos pela escolha dessa escola para nossa pesquisa pelo fato de estar inserida em região violenta e porque pretendíamos verificar até que ponto as situações de medo real vividas por alunos e professores afetavam suas relações.

A unidade atende ao segundo segmento do Ensino Fundamental tendo em 2008, onze turmas distribuídas em dois turnos. O primeiro turno compreende o horário de 7h as 11h20minh. O segundo turno compreende o horário de 13h às 17 h.

Haviam em 2008, 396 alunos matriculados em três turmas de 6º ano, três turmas de 7º ano, três turmas de 8º ano e duas turmas de 9º ano. O sistema é ciclado, atendendo aos dois últimos ciclos do Ensino Fundamental. Tal sistema de ciclos de aprendizagem adotado pelo Município do Rio de Janeiro, compreende três ciclos de escolaridade, com possibilidade de retenção no último ano de cada ciclo por desempenho insuficiente e por faltas, em qualquer

ano dos ciclos. Não existe o sistema de progressão parcial e a expressão do rendimento do aluno é apresentada em periodicidade trimestral.

A Equipe Técnica é composta por diretora e diretora-adjunta. O acompanhamento pedagógico é realizado pela Direção. A equipe gestora da escola é escolhida por eleição da comunidade escolar.

O corpo docente é formado por vinte professores concursados. Desse corpo docente, dezessete professores têm Licenciatura, dois professores têm Pós - Graduação e um tem Doutorado.

A caracterização dos professores que participaram da pesquisa encontra-se na tabela 5:

Tabela 5

ESCOLA C			
Professores Participantes da Pesquisa			
Sexo	Idade	Escolaridade	Tempo de Magistério
Masculino 4	40 – 50 anos – 4	Licenciatura Plena - 3 Mestrado – 0 Pós Graduação - 0 Doutorado - 1	Entre 10 e 15 anos -2 Mais de 15 anos - 1
Feminino 3	Até 40 anos – 0 Entre 40 e 50 anos – 2 ≥50 anos - 1	Licenciatura plena - 2 Pós graduado – 1 Mestrado - 0	Até 15 anos -0 Entre 20 e 30 anos – 2 Mais de 30 anos - 1

Fonte: Secretaria da Unidade Escolar, entrevistas com os professores.

A escola dispõe de sete funcionários de apoio, e um inspetor de alunos.

O perfil social dos discentes é formado por alunos residentes nas favelas do entorno, vindos de famílias com até três salários mínimos de renda mensal, com pais em empregos flutuantes ou subempregados. No ano de 2007 a escola apresentou 100% de aprovação, pelo sistema de aprovação automática. É a escola que apresentou a faixa etária mais elevada entre os alunos. O fato pode ser explicado pela manutenção do aluno na escola o maior tempo possível para que atinja a escolaridade relativa ao Ensino Fundamental completo. Foram os alunos pesquisados que mais tiveram dificuldade em expor suas ideias e opiniões. Apresentaram comportamento tímido e reservado, mas após algum tempo de conversa, tiveram satisfação em falar de seus professores, colegas e da sua vida na escola. Dentro do grupo de alunos pesquisado, foram os alunos que mais manifestaram apreço e admiração pela escola e por seus professores.

A tabela 6 mostra como se distribuem os alunos da Escola C na pesquisa:

Tabela 6

Escola C				
Alunos Participantes da Pesquisa				
Sexo	Quantidade	Idade	Ano de Escolaridade	Quantidade de repetências em series
Masculino	5	Entre 10 e 15 anos- 3 Acima de 15 anos- 2	6º ano – 0 7º ano – 3 8º ano – 0 9º ano - 2	Nenhuma – 3 1 vez – 1 2 vezes – 1 3 vezes - 0
Feminino	6	Entre 10 e 15 anos – 4 ≥ 15 anos- 2	6º ano – 2 7º ano – 2 8º ano – 0 9º ano - 2	Nenhuma - 1 1 vez – 2 2 vezes – 1 3 vezes - 2

Fonte: Entrevistas

Segundo a Direção, o nível de participação dos pais no acompanhamento da vida escolar dos filhos é muito baixo. Eles comparecem à escola praticamente obrigados, segundo informação da Direção e professores. Raramente vão à unidade para verificar ou acompanhar a frequência e rendimento dos filhos. As turmas elegem seus representantes e a comunidade escolar é representada no Conselho Escola Comunidade.

Os índices de evasão são altos. Os motivos apontados para esse elevado índice são: a necessidade de trabalhar e desinteresse. Existem alunos que se envolvem com o tráfico de drogas após o desligamento da Escola, segundo a Direção da unidade escolar.

As condições físicas do prédio escolar são muito boas. A escola é limpa, bem conservada. Dentro das três escolas pesquisadas foi a que, visualmente, apresentou o espaço mais agradável, limpo e organizado.

Para a realização do trabalho docente, o professor dispõe do material didático e equipamentos de que necessita. Os livros didáticos são doados pelo PNLD. A escola dispõe de Sala de Leitura, Laboratório de Informática, estando em fase de implantação o acesso à Internet; dispõe ainda de auditório com equipamento multimídia e a Prefeitura disponibiliza verbas para a compra de materiais e consertos.

A Prefeitura da cidade oportuniza programa de aperfeiçoamento constante dos docentes. Os professores participam desse programa por desejo próprio ou por indicação da escola de acordo com as necessidades.

As condições de segurança da escola são precárias em relação à situação de violência reinante no entorno. A presença da polícia é muito complicada e delicada porque a solicitação

de envio de viaturas policiais pode gerar ou uma represália em relação à escola ou o desencadeamento de um tiroteio nas imediações.

A escola considera a disciplina dos alunos regular. Considera ainda que os eles sejam um reflexo do que vivem. Mas, de um modo geral, apresentam um comportamento tranquilo, os mesmos vêm sendo cobrados de uma forma mais incisiva em termos de disciplina, principalmente através do diálogo. Anteriormente, segundo a Direção, pouco era realizado em função do medo que o aluno causava; a equipe gestora tinha dificuldade em colocar regras e limites; mas a atual passou a conversar mais com os alunos, colocando mais limites e cobrando mais.

A família, de um modo geral, concorda com as sanções aplicadas pela escola. Não existe nos pais a tendência de procurar instâncias superiores para reclamações sobre as medidas tomadas. A disciplina da escola melhorou com pequenas medidas como cercar a área de alimentação (diminuiu a “guerra de comida”), a merenda no final do primeiro turno e no início do segundo. Tais medidas vêm diminuindo a agressividade dos alunos vem diminuindo, apesar do nível de violência externa ser é muito alto.

1.2 A metodologia da Pesquisa

Situamos a pesquisa no segundo segmento do Ensino Fundamental, onde foram encontrados alunos entre 11 e 18 anos. Foram ouvidos, no ano de 2008, alunos e professores das três escolas escolhidas, participando da pesquisa alunos de várias séries ou anos de ciclos das três escolas compreendendo o total de cinquenta e um alunos e vinte e dois professores.

Embora cada escola tenha uma nomenclatura diferenciada para os anos de escolaridade, mantivemos, para um melhor entendimento, a nomenclatura oficial.

Na realização das pesquisas nas escolas, nossa participação se deu da forma descrita a seguir. Após a autorização concedidas pelas instâncias superiores a que estavam submetidas as escolas, apresentamo-nos às Direções das unidades escolares informando o objetivo de nossa presença no local e solicitando a melhor forma, dentro da organização da escola, de conversar com professores e alunos. Os dados sobre as unidades escolares foram fornecidos pelas Direções ou pela Secretaria das escolas. O tempo de pesquisa em cada escola variou dependendo da disponibilidade e interesse dos professores e alunos. Estabelecemos um número entre oito e dez professores por unidade escolar e entre quinze e vinte alunos. Na escola C, como tínhamos permissão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro de permanecer na escola até 31 de dezembro de 2008 e como as entrevistas aconteceram no

final do mês de novembro e início de dezembro de 2008, o número de alunos foi reduzido, por conta de avaliações finais, encerramento de atividades e Conselhos de Classe, o que diminuiu o número de alunos na escola.

Nas entrevistas com os professores, procuramos englobar o maior número de disciplinas possível e tanto docentes do sexo feminino como do sexo masculino.

A entrevista com os professores se deu de forma individual e foi realizada em vários dias em que permanecemos na Unidade Escolar para essa finalidade. O período de entrevistas durou cerca de quarenta dias, quando as três escolas foram visitadas.

Os alunos que participaram da pesquisa ou foram indicados pelos professores ou tiveram sua participação solicitada aleatoriamente. A entrevista se deu individualmente com cada aluno, quando lhe foi explicado o motivo do trabalho e solicitada sua participação. As entrevistas com os alunos também foram realizadas em diferentes dias nas escolas.

Ao aluno foi solicitada a informação sobre sua idade, série, se já passou por retenção em algum ano de escolaridade e, em caso positivo, da quantidade delas. Procuramos escolher dentre os alunos das escolas, aqueles que apresentassem um comportamento tranquilo, alunos considerados indisciplinados e/ou violentos e alunos tímidos. As escolhas, dentro dessas categorias, foram feitas pela escola de acordo com sua visão dos alunos.

Escolhemos como instrumento de coleta de dados para a pesquisa a entrevista semi-estruturada. Com isso pretendíamos descobrir elementos não-perceptíveis apenas na resposta a questionários mas que pudessem contribuir para um melhor entendimento dado que a fala pode corroborar ou contradizer o que o corpo, a expressão, a entonação nos diz. Durante a realização da entrevista, foram apresentadas aos professores as perguntas que procuravam verificar a existência dos pressupostos teóricos da pesquisa. Perguntas auxiliares foram feitas de forma a explicitar melhor a fala dos professores e dos alunos. O questionário do professor consta do Apêndice A.

Os nomes dos professores foram modificados nos registros de suas falas na pesquisa.

As perguntas foram elaboradas para atender as questões iniciais que nos levaram a essa pesquisa e aquelas que foram surgindo após os estudos teóricos realizados. O questionário foi apresentado aos professores para uma leitura inicial e depois solicitou-se que o entrevistado falasse sobre as questões apresentadas, concordando ou não com as mesmas. O professor teve o tempo que achou necessário para expor suas idéias, com perguntas adicionais às que foram apresentadas no questionário, quando houve necessidade de maiores esclarecimentos ou aprofundamento na questão.

O questionário do aluno, apresentado no Apêndice B, foi elaborado de maneira a mostrar um elenco de possíveis medos existentes na escola relacionados ao corpo discente. O instrumento foi apresentado por escrito a cada aluno participante. Após as explicações sobre os objetivos da entrevista, o aluno recebeu a listagem escrita dos possíveis medos encontráveis na escola por eles. Após a leitura, foi feita a solicitação de que fosse verificada a existência ou não de algum medo sentido ao longo de sua vida escolar. Caso houvesse, que fossem descritos numa ordem decrescente os três maiores medos. Após isso feito, o aluno era incentivado a falar sobre eles. Perguntas adicionais para esclarecimentos eram feitas no caso de necessidade.

Os nomes dos alunos foram modificados para preservar sua identidade.

Na expressão das falas de todos os alunos e professores foi mantida a sua forma original, da maneira que se manifestaram nas entrevistas.

A transcrição das entrevistas foi feita de forma literal. Foram colocados trechos de entrevistas que possam confirmar ou contradizer o aspecto teórico que está sendo descrito em cada capítulo. Com isso, a mesma entrevista pode aparecer em seus diferentes momentos, de acordo com o aspecto teórico em que aquela fala possa ser inserida ou apenas trechos diferentes da mesma entrevista foram usados em momentos e capítulos variados. Fizemos a opção de intercalar entrevistas e aspectos teóricos durante a redação final desse trabalho.

2 O MEDO DO MUNDO

2.1 Os medos do indivíduo

“Um dos efeitos do medo é perturbar os sentidos e fazer com que as coisas não pareçam o que são”. (Miguel de Cervantes – Dom Quixote, século XVII).

Perturbação dos sentidos: é o que o medo traz. Fazendo-nos ver o mundo com uma maior nitidez ou com a distorção que impede a visão real do que acontece. Uma emoção que é, ao mesmo tempo, motor e freio do homem.

Antes de chegarmos ao medo na escola, o primeiro passo seria entender como o medo - enquanto emoção individual - chegou a ser utilizado como mecanismo de controle do comportamento coletivo. Procuramos referências que nos levassem à origem e à História desse medo no mundo. Para esse estudo teórico, nos utilizamos de Delumeau.

Jean Delumeau, na sua obra “A História do Medo no Ocidente” (1990) leva o leitor através da rota percorrida pela Humanidade no sentir medo: desde seus medos individuais, naturais e, podemos dizer, biológicos, até os grandes medos universais e coletivos onde situações e personagens que não seriam amedrontadores de um modo geral, são utilizados de uma forma que leve ao controle disciplinar de populações inteiras.

O medo individual é uma emoção-choque. Primeiro vem a surpresa, quando se toma consciência de que há algum perigo que ameaça a sobrevivência do ser. Acontece então, um estado de alerta. O cérebro, a seguir, reage, através do hipotálamo, fazendo com que todo o organismo se ponha em prontidão para agir. Comportamentos somáticos são desencadeados e diferentes glândulas secretam substâncias fazendo com que haja modificações corporais. As reações físicas, no entanto, não são sempre as mesmas em todos; a mesma pessoa pode reagir de diferentes formas de acordo com as situações em que viva o medo, como pessoas diferentes podem reagir diferenciadamente a situações idênticas que provocariam tal emoção. Paralelamente, ocorrem sintomas psicológicos: dificuldade de pensar de modo ordenado e a expectativa de ser ofendido.

Do ponto de vista neuropsiquiátrico, existem estruturas cerebrais com a função de reconhecer o perigo. Essas estruturas reconhecem uma ameaça e são responsáveis por um “banco de memórias” das informações sobre o que nos causa medo, nos ameaça e são, portanto, as estruturas responsáveis pela “memória do medo”, inclusive pelos nossos temores ancestrais, registrando também as experiências causadoras da aquisição do medo aprendido ou causado por traumas.

Começando pela descrição dos medos individuais e as reações psicossomáticas causadas por essa emoção, Delumeau (1990) descreve como o medo pode ser um agente mobilizador da ação individual e como a mesma emoção, para outras pessoas e em outras situações, pode ser paralisante:

Nos casos-limite, a inibição irá até uma pseudoparalisia diante do perigo (estados catalépticos) e a exteriorização resultará numa tempestade de movimentos desatinados e inadaptados característicos do pânico. Ao mesmo tempo manifestação externa e experiência interior, a emoção de medo libera, portanto, uma energia desusada e a difunde por todo o organismo. Essa descarga é em si, uma reação utilitária de legítima defesa, mas que todo o indivíduo, sobretudo sob o efeito das agressões repetidas de nossa época, nem sempre emprega com discernimento. (DELUMEAU, 1990, p.23).

O medo é considerado uma reação neurológica quando o indivíduo se depara com uma situação de **ameaça real** como, por exemplo, ser atacado. Nesse caso, o corpo é preparado para o ataque ou a fuga. Esse mecanismo de fugir-lutar foi muito importante na evolução do ser humano, entretanto, essa reação pode ser ativada por uma interpretação falsa da realidade e então, o mecanismo lutar-fugir passa a ser ativado independentemente da existência de uma ameaça real.

Devemos supor ainda, que além dos aspectos físicos causados pelo medo por uma causa real, palpável, as mesmas reações podem ser desencadeadas sem que haja uma causa concreta para a existência da emoção do medo. Consideramos então a existência do **medo por causa subjetiva**. Embora produzidas por algo concreto ou subjetivo, a emoção física, as reações corporais sempre acontecem de forma semelhante. Real ou não, medo é sempre medo.

Os medos subjetivos causam as mesmas reações físicas dos medos reais; no entanto, são medos particulares e são estudados em nível psicológico e psicanalítico. Nesses níveis, podemos estabelecer a distinção entre medo e angústia. São dois pólos envolvendo fatos psíquicos ao mesmo tempo semelhantes e diferentes. Sentimentos de temor, de terror, pavor e espanto estariam associados ao medo e ao qual podemos fazer frente, tomar atitudes. São emoções despertadas pelo conhecido, o medo do real. Os sentimentos de inquietação, ansiedade, melancolia, são associados à angústia. Referem-se a objetos desconhecidos aos quais não podemos enfrentar e a única atitude a se tomar é ficar à espera de algo que não se sabe de onde vem mas é muito temível na medida em que é mais dificilmente identificável, causa a insegurança.

A angústia...

[...] é mais difícil de suportar do que o medo. Estado ao mesmo tempo orgânico e afetivo, manifesta-se de maneira menor (a ansiedade) por uma sensação discreta de aperto na garganta,

de enfraquecimento nas pernas, de tremor, acrescentada à apreensão com o futuro e, no modo maior, por uma crise violenta. (DELUMEAU. 1990, p.25).

A imaginação é importante no aparecimento da angústia, na medida em que esta é causada pela psique do indivíduo de uma forma muito mais intensa do que a realidade que o cerca. O medo desaparece com a finalização do perigo e da ameaça. A angústia não. A angústia - ao contrário do medo - este inerente tanto aos animais quanto aos homens é uma emoção própria do homem.

Distinguir entre medo e angústia não significa, porém ignorar seus laços nos comportamentos humanos. Medos repetidos podem criar uma inadaptação em um sujeito e conduzi-lo a um estado de inquietação profunda gerador de crises de angústia. Reciprocamente, um temperamento ansioso corre o risco de estar mais sujeito aos medos do que um outro. (DELUMEAU, 1990, p.25).

A angústia pode ser positiva quando usada pelo indivíduo na previsão de ameaças que não consegue ainda precisar, mas que existem na realidade. Nesse aspecto, a angústia é mobilizadora. Como percebemos durante a pesquisa, a angústia mobilizadora no aluno acontece quando é causada pelo medo da violência. Pelo medo de algo lhe acontecer, que possa afeta-lo fisicamente, o aluno é mobilizado a ter um maior cuidado ao andar na rua, prestar mais atenção no que acontece ao seu redor.

Vemos aqui um exemplo da fala de uma aluna que considera que o medo a mobiliza para ter um melhor desempenho na escola:

Enquanto não me colocam medo, eu não meloro meu comportamento. Mudei muito meu comportamento depois que uma professora disse que ia me reprovar. Se alguém me coloca medo, pra que nada aconteça comigo, eu meloro. Isso não funciona com qualquer um, mas comigo funciona. Se um professor conversar comigo e me colocar um pouquinho de medo, eu rapidinho faço. Isso não é justo para outros alunos, mas comigo funciona. Eu acho que sou movida no medo. (Taísa, 13 anos, 7º ano, Escola B).

No entanto, no seu aspecto negativo, a angústia, caso desencadeie um estado de apreensão muito longo, cria uma desorientação, uma inadaptação e uma impossibilidade afetiva de “enxergar” a realidade, gerando uma insegurança, sendo especialmente negativa e perigosa quando se transforma em “angústia culpada”. Nesse caso, o indivíduo mobiliza as forças que deveriam ser utilizadas contra as agressões externas, contra si mesmo e passa a ser para si próprio seu principal objeto de temor.

O espírito humano fabrica permanentemente o medo para evitar uma angústia mórbida que resultaria na abolição do eu. É nesse processo que reencontraremos o estágio de uma civilização. Em uma seqüência longa de traumatismo coletivo, o Ocidente venceu a angústia ‘nomeando’, isto é, identificando ou até ‘fabricando’ medos particulares. (DELUMEAU, 1990, p.26).

O **medo patológico** é a expressão de uma angústia mais profunda. A ansiedade normal favorece a adaptação do ser humano a situações novas, tornando-o mais alerta, mais preparado e, portanto, mais apto ao sucesso. O medo patológico é paralisante, limita a vida das pessoas, diferenciando-se do medo normal pelos seguintes aspectos: não tem uma razão objetiva; não tem base na realidade concreta; o indivíduo tem consciência de ser absurdo o que sente, mas não consegue deixar de sentir; provoca ansiedade desmedida; é acompanhado de sintomas físicos.

As considerações de Delumeau sobre o medo se aproximam das de Freud sobre Angústia e Fobia.² Os quadros de fobias e de pânico estão relacionados aos quadros de ansiedade patológica, de angústia e, principalmente, de depressão.

A ansiedade está presente no ser humano em algum grau, normalmente acompanhada de sensação de mal-estar indefinida. No entanto, para o fóbico, a ansiedade é paralisante, descompensatória e leva ao descontrole. As respostas ansiosas são inadequadas a um determinado estímulo, exageradas, fazendo com que o Sistema Nervoso Central interprete como situação de risco, estímulos inofensivos e banais.

Para a Psicanálise, a fobia é um sintoma e não uma neurose. Freud, em 1926, apresentou seu estudo sobre a angústia³, criando três categorias referentes a ela. A primeira está relacionada a uma angústia ocasionada por um perigo real. O perigo, nesse caso, é externo, causado por uma imaturidade biológica do ser humano. A segunda categoria foi chamada de angústia automática que seria a reação causada por uma situação traumática, de origem social, desencadeando uma reação defensiva automática do organismo. A terceira categoria foi denominada de sinal de angústia que é atribuída à reprodução, sob forma atenuada, de uma situação traumática que foi primitivamente vivenciada. É um mecanismo puramente psíquico, que funciona como um símbolo mnêmico e que permite ao eu reagir através de uma defesa.

² **Fobia** é um termo derivado do grego **phobos** e utilizado como sufixo, para designar o pavor de um sujeito em relação a um objeto, um ser vivo ou uma situação. Tal como utilizado em psiquiatria por volta de 1870, como substantivo, o termo designa uma neurose cujo sintoma central é o pavor contínuo e imotivado que afeta o sujeito, frente a um ser vivo, um objeto ou uma situação que, em si mesmos, não apresentam nenhum perigo real. Em Psicanálise, a fobia é um sintoma, e não uma neurose, donde a utilização da expressão histeria de angústia em lugar da palavra fobia. Introduzida por Wilhem Stekel em 1908 e retomada por Sigmund Freud, a histeria de angústia é uma neurose do tipo histérico, que converte uma angústia num terror imotivado, frente a um objeto, um ser vivo ou uma situação que não apresentam em si nenhum perigo real. Entre os sucessores de Freud, a palavra tende a se superpor à idéia de histeria de angústia. (ROUDINESCO, 1998, p.243)

³ **Angústia** – Possui um papel antecipador diante de uma ameaça. Mais especificamente, a angústia é a evocação pelo ego, em função de uma exigência pulsional nova, de uma situação de perigo antiga. O ego se antecipa à satisfação exigida e julgada perigosa, desinvestindo a sua representação e liberando o desprazer. A angústia é portanto, o sinal de desprazer e suscita da parte do ego uma reação passiva ou ativa. (http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/5231_5.PDF?NrOcoSis=13684&CdLinPrg=pt. Acessado em 8.03.2009)

Cada indivíduo pode passar por situações reais e que levem ao medo, cuja manifestação o conduzirá à ação em busca da sobrevivência pessoal, movendo-o através de diferentes reações neuromusculares. Esse mesmo indivíduo pode também deparar-se com situações que na realidade não ofereçam um perigo real à sua sobrevivência e, no entanto, as mesmas reações neuropsíquicas o levem à ação. O excessivo amedrontamento pode também, causar a paralisia tanto psíquica quanto corporal. O excesso de medo, tanto por causas reais quanto por causas subjetivas, pode levar a tal nível de angústia que, na impossibilidade de lidar com a situação, patologias psicossomáticas ou psicológicas podem ser desencadeadas.

É possível dizer que livrar-se do medo, dominá-lo ou utilizá-lo para seus propósitos tenha sido uma das motivações humanas.

Sob uma perspectiva filosófica, sem nos atermos apenas aos aspectos físicos e psicológicos desse amedrontamento, o medo poderia ser analisado numa perspectiva do esclarecimento:

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e investi-los na posição de senhores (ADORNO e HORKHEIMER, 2008).

O sentimento do medo origina o esclarecimento. Reagindo a ele, esclarecido, o homem se livra do medo. O esclarecimento é resultado e expressão do medo e, assim sendo, o objetivo maior dele; mas a libertação do sentimento do medo, jamais é alcançada. O conceito de medo existente na Dialética do Esclarecimento é o...

[...] do medo ante a todos aqueles processos e forças naturais – seja antropomorfizados pelo animismo, seja apreendido pelo pensamento científico esclarecido – que permanecem ainda não dominados, incontáveis e imprevisíveis. O medo diante de tudo o que ainda não se curvou ao domínio técnico do homem e que o faz por isso mesmo, sentir-se indefeso, pois se apresenta como ameaça à conservação da vida humana em geral. (BARROS, 2008)

A racionalidade, então, surgiria a partir do medo porque este sentimento, em relação às forças hostis da natureza, tornaria necessária a dominação da mesma. O homem tem o medo dos demônios que seriam os representantes do desconhecido, da natureza que não foi dominada ainda. Imagens demoníacas foram utilizadas nos rituais mágicos como forma de influenciar a natureza, usando de medo para amainar o aquele causado por ela e pelo desconhecido. Fazer medo ao que amedronta é a essência da estética das máscaras rituais. Assim como afugentar demônios com barulhos, com o bater de tambores. A necessidade de dominação do sentimento, por sua vez, gera o conceito como instrumento de dominação; e o princípio da não contradição, contido na essência do pensar conceitual, engendra o impulso à lógica e à sistematização. Os mitos apresentam-se como a natureza projetada no

antropomorfismo. Quando o mito relata a origem, faz também a exposição, a explicação; e com o decorrer do tempo, deixa de ser mito para ser doutrina.

Todo ritual inclui uma representação dos acontecimentos bem como do processo a ser influenciado pela magia. Esse elemento teórico do ritual tornou-se autônomo nas primeiras epopéias dos povos. Os mitos, como os encontraram os poetas trágicos, já se encontram sob o signo da disciplina e poder como objetivo a se alcançar. O lugar dos espíritos e demônios locais foi tomado pelo céu e sua hierarquia; o lugar das práticas de conjuração do feiticeiro e da tribo, pelo sacrifício bem dosado e pelo trabalho servil mediado pelo comando. (ADORNO; HORKHEIMER, 2008)

Na Dialética do Esclarecimento, encontramos ainda um segundo componente do conceito de medo: o medo da perda do próprio nome; nele o pavor da dissolução da individualidade e a regressão aos estados primitivos de identificação com a natureza trariam o perigo da perda da civilização.

O esclarecimento só pode estar seguro de ter vencido definitivamente o medo quando o esquema de deductibilidade universal tiver compreendido sem resto todo o real, e sua grande astúcia é declarar este projeto como já realizado de antemão, pelo menos em potência. Este é o sentido, de acordo com nossa interpretação, das expressões de Adorno e Horkheimer segundo as quais o homem presume estar livre do medo quando não há mais nada desconhecido, e nada mais pode ficar fora, uma vez que a própria idéia do fora é a verdadeira fonte de angústia. Neste sentido, a expressão fora significaria aqui aquela região exterior ao círculo delimitado pelo saber científico esclarecido, a qual o esclarecimento declara nula a priori. (BARROS, 2008)

Para a civilização, a vida no seu estado natural (animais, plantas), se constitui num grande perigo. Causa um grande pavor retornar ao mundo primitivo, do qual o Homem se afastou pelos comportamentos miméticos, míticos e metafísicos. Ao Eu, voltar ao estado natural do qual se afastou com grande dificuldade e esforço, causa um pavor indizível. Para que isso não acontecesse, penas terríveis foram imputadas ao homem. Nos tempos de capitalismo tardio, o grande medo de ser aniquilado pelos poderes da natureza, que atormentavam os homens nos inícios dos tempos, se transformou na grande angústia do não-pertencimento aos grupos sociais. Encontramos em nossa pesquisa um grande número de alunos que relata medo de ficar “desenturmado” na escola, apresentando um medo do não-pertencimento como sendo um causador de angústia e mal-estar, ainda que nem todos fossem alunos isolados ou tímidos demais.

No meio escolar, a angústia do não-pertencimento é diferente da descrita por Adorno. Está mais ligada a uma característica própria da adolescência na sociedade ocidental, que é a faixa etária abrangida pela pesquisa. Nesse período acontecem modificações no convívio social e na importância dada a ele. Na adolescência os comportamentos de imitação a determinados grupos que agregam sujeitos por afinidades se tornam mais presentes. Esses grupos e seus modos de vestir, falar, seus gestuais e gostos influenciam sobremaneira o

adolescente fazendo-o parte deles. A valorização pelos amigos, a aceitação pelos pares se torna de tal forma importante que os adolescentes tendem a agir da mesma forma que a maioria. Comportamentos que não apareceriam individualmente manifestam-se no grupo, como se esse fosse a força que legitime o comportamento de todos.

Desafiar passa a ser o lema: o jovem necessita pertencer a um mundo próprio, com plena identificação junto ao grupo e seguir determinados líderes (desde que estes não sejam representantes típicos do mundo adulto). É necessário ter vínculo com o grupo para que, ao compartilhar suas idéias junto a amigos com características semelhantes, sedimente sua própria identidade. São problemas comuns: sentimentos de inferioridade, descontentamento com a escola, timidez, medos específicos variados, dificuldades em estabelecer amizades ou casos amorosos e questões relacionadas a sexualidade. Com frequência, o jovem tende a compensar os sentimentos de inferioridade por meio dos riscos a que se expõe, sem se dar conta dos perigos reais. Dependendo do grupo de escolha, assumir riscos pode significar cometer delitos mais ou menos graves. Os sentimentos de inadequação exacerbados podem levar ao uso de drogas, a sexualidade promiscua e a diversos tipos de distúrbios afetivos como: depressão, síndrome do pânico, transtorno obsessivo compulsivo, transtornos alimentares.(GASPAR,2009)

Para o adolescente, a possibilidade do não pertencimento é algo muito amedrontador.

Passemos então para os medos que são de todos.

2.2 Os medos coletivos e o poder da intimidação

“Todos os homens têm medo. Todos. Aquele que não tem medo não é normal, isso nada tem a ver com coragem.”
Sartre

Dos medos individuais subjetivos podemos passar aos medos coletivos, dentro de situações que podem ser chamadas de “fobia coletiva”. Situações onde saber que o “*meu*” medo é o mesmo medo do “*outro*” já agrega o grupo e diminui o sentimento de solidão. O encontro para “*sentir*” coletivamente o mesmo medo já traz a sensação de pertinência ao grupo.

Os medos coletivos, os “medos” existentes nos grupos sociais, derivaram-se dos medos daquilo que não se tinha como lidar, tais como os fenômenos da Natureza e medos cíclicos; derivaram-se dos grandes medos de situações que podiam afetar a existência individual, do grupo ou da espécie, tais como: das doenças e da fome, das pestes, que ciclicamente assolaram a História humana. Os medos cíclicos acometeram todas as categorias sociais ou grupos específicos, que por suas dificuldades ou deficiências, não tinham como lidar com a situação amedrontadora, tal como a fome.

Em termos coletivos, o termo “medo” ganha então um sentido menos rigoroso e mais amplo do que nas experiências individuais, e esse singular coletivo recobre uma gama de emoções que vai do temor e da apreensão aos mais vivos terrores. O medo aqui é o hábito que se tem, em grupo humano, de temer tal ou tal ameaça (real ou imaginária). (DELUMEAU, 1990, p.24).

A partir da existência desses medos coletivos, determinados grupos utilizaram-se deles e, assim, conseguiram controlar essas populações amedrontadas, de modo a fazê-las agir da forma que esperavam ou que havia sido previamente delimitada. Atemorizadas, as populações entregavam-se à necessidade de serem “protegidas” por esses grupos para afastar o motivo do medo. Inicia-se então a existência do uso do medo como forma de poder. É o amedrontamento como repressão de comportamentos considerados indesejados ou o amedrontamento como forma de poder.

Alguns grupos, em especial os religiosos, utilizaram-se desses medos coletivos a seu favor, orientando, manipulando e normatizando as populações de modo que, seguindo dentro dos ditames estabelecidos, aliviariam os perigos e diminuiriam as angústias e os medos.

Assim, os conselheiros espirituais do Ocidente, empregando uma pedagogia de choque, esforçando-se em substituir por medos teológicos a pesada angústia coletiva resultante de estresses acumulados, operaram uma triagem entre os perigos e assinalaram as ameaças essenciais, isto é, aquelas que lhes pareceram tais, levadas em conta sua formação religiosa e seu poder na sociedade. (DELUMEAU. 1990, p.33).

Desta maneira, as populações teriam sua segurança psíquica assegurada, na medida em que estavam seguindo as regras, as ordens, estavam sendo obedientes e, portanto, dignos da salvação do grande medo.

Dos paraísos aos fervores místicos, passando pela proteção dos anjos da guarda e pela de São José, ‘patrono da boa morte’ percorremos ao final um universo tranquilizador onde o homem se libera do medo e se abre para a alegria. (DELUMEAU, 1990, p.33.).

Instituições encarregadas da guarda do comportamento foram criadas. O homem deveria manter-se dentro das regras estabelecidas, sob pena de ter seus maiores medos de volta, assolando sua mente, pelo fato de não se ter comportado da forma prescrita.

Pessoas “*especiais*” foram investidas na função de proteger do amedrontamento e, por outro lado, poderiam sancionar os comportamentos inadequados retirando essa proteção. Estar desprotegido é uma sensação muito desagradável e então, por medo de perder a proteção contra aquilo que nos amedronta, vamos tornando-nos adaptados às regras, apresentando os comportamentos que esperam de nós para que tenhamos assegurada essa proteção contra o medo que é nosso ou é de todos.

Delumeau (1990) nos relata dos medos coletivos através do seu inventário e de como estes foram moldando os comportamentos das populações européias em especial. Define medos sentidos por frações de populações, medos espontâneos tais como o medo do mar, das estrelas, dos presságios, dos fantasmas. Outros eram medos cíclicos que apareciam de forma

periódica, ligados à peste, às penúrias, aos impostos, à passagem de guerreiros por cidades e povoados. Relata também como os medos refletidos, que decorriam do questionamento sobre a felicidade, foram conduzidos pelos conselheiros espirituais, notadamente pelos homens da Igreja como forma de agregar e controlar populações inteiras. Esses medos nomeados pela Sé designavam os perigos e adversidades que tinham possibilidades de serem combatidos com a graça de Deus. Havia os medos permanentes, partilhados por todos os grupos e categorias sociais e os medos cíclicos que podiam atingir ora a toda a população, ora apenas a um determinado grupo.

Através dessas nomeações, alguns “bodes expiatórios” foram determinados, de forma que ao serem denunciados libertariam os homens das ameaças e do medo que lhes atormentavam. Os heréticos, feiticeiras, turcos, judeus, foram algumas dessas vítimas da expiação. Ao mesmo tempo, cada homem deveria ter controle e vigilância de e sobre si mesmo, porque cada um pode se tornar um agente do demônio e, portanto, deveria ter uma parcela de medo de si mesmo.

A elite constituída pela Igreja e pelo Estado, o qual estava estritamente ligado àquela, temia e reagia de forma vigorosa contra a civilização rural e pagã, que era considerada satânica. Os mais pobres e os mais humildes, como eram a maioria, causavam medo.

O discurso eclesiástico reduzido ao essencial foi, com efeito, este: os lobos, o mar, as estrelas, as pestes, as penúrias e as guerras são menos temíveis que o demônio e o pecado, e a morte do corpo menos do que a alma. Desmascarar Satã e seus agentes e lutar contra o pecado era, além disso, diminuir sobre a terra a dose de infortúnios de que são a verdadeira causa. (DELUMEAU, 1990. p.32)

Podemos concluir que mais do que o desenvolvimento do amor a Deus e à Sua palavra, foi função da religião e dos seus ministros, infundir o medo do Demônio e do Inferno e, assim sendo, através desse medo, tornar-se o sentimento religioso tornou-se o freio da Humanidade.

Com a expansão europeia, a partir do século XV, verificamos a extensão desses medos aos comportamentos de algumas populações colonizadas e, podemos ilustrar essa afirmação com alguns fatos sobre a História do Rio de Janeiro, onde também as populações mais pobres sempre foram motivo de medo para as elites.

No nível coletivo pode-se verificar aquilo que é bem evidente no nível individual, existe um elo entre medo e angústia de um lado, e agressividade do outro.

As coletividades mal amadas da história são comparáveis a crianças privadas de amor materno, e de qualquer modo, situadas em falso na sociedade; desse modo, tornam-se classes perigosas. A prazo mais ou menos longo, é, portanto, uma atitude suicida da parte de um grupo dominante encurralar uma categoria de dominados no desconforto material e psíquico.

Essa recusa do amor e da “relação” não pode deixar de engendrar medo e ódio. (DELUMEAU, 1990. p.27)

Durante o período colonial, a cidade do Rio de Janeiro vivenciou medos coletivos de dois tipos: o medo do perigo externo, as invasões concretizadas por embarcações estrangeiras de corsários e de guerra. De outro lado, havia o medo do perigo interno: contágio e transmissão de doenças trazidas pelos negros escravos, o medo de rebeliões dessas populações escravizadas e o medo de idéias revolucionárias que pudessem levar a planos emancipacionistas.

Assim como existem grupos, povos, classes que amedrontam, podemos dizer que vagabundos, deslocados, rejeitados dos quadros sociais, causam medo aos proprietários.

A política do apartheid, cujo próprio nome exprime a recusa consciente e sistemática do amor e da ‘relação’, criou no sul da África verdadeiros paióis cuja explosão corre o risco de ser terrível. E o drama palestino não reside no fato de que cada um dos dois parceiros quer excluir o outro de uma terra e de um enraizamento que são comuns a ambos? (DELUMEAU, 1990. p.27)

No final do século XIX, no Rio de Janeiro, os cortiços, habitados por 25% da população urbana da cidade, constituíam-se em moradia barata para os pobres da cidade, escravos recém libertos e também em motivo de receio do restante dos habitantes, pois aglomeravam pessoas consideradas, no mínimo, desrespeitadoras das regras básicas de higiene.

O maior cortiço da cidade era denominado Cabeça de Porco e abrigava em torno de 4.000 habitantes. Segundo Mattos (2007), a prefeitura da cidade, comandada por Barata Ribeiro, desencadeou uma “operação limpeza”, desalojando os moradores do Cabeça de Porco e produzindo um imenso contingente de sem-tetos. Sem opção de moradia próxima ao centro da cidade, esses habitantes pobres subiram os morros e constituíram as primeiras favelas. Os primeiros barracos foram construídos no morro que ficava atrás do cortiço, o Morro da Providência, com as madeiras retiradas do Cabeça de Porco, que foi demolido em 1893.

Arrasado de forma violenta, como uma operação de guerra, aclamada pela imprensa como a destruição do “velhacouto de desordeiros”, o fim do Cabeça de Porco transformou-se, de acordo com Batista (2003), em um dos marcos iniciais de uma nova concepção das diferenças sociais no Rio de Janeiro: a noção de que as classes pobres eram perigosas e, portanto, geradoras de medo.

Em 1897, soldados que estavam vindo da Guerra dos Canudos, estabeleceram-se também no Morro da Providência e o agrupamento de moradias foi denominado Favela da Providência.

Sobre os moradores das favelas, Mattos (2007) ainda nos informa que em 1909...

[...] o Correio da Manhã afirmava: “A Favela [...] é a aldeia do mal. Enfim, e por isso, por lhe parecer que essa gente não tem deveres nem direitos em face da lei, a polícia não cogita de vigilância sobre ela”. Na mesma reportagem, o morro foi chamado ainda de “aldeia da morte”. Esse era o atalho que levava à negação da condição de cidadãos de seus moradores.

As afirmações de Batista (2003) e de Mattos (2007) nos remetem a Delumeau (1990) que nos mostra como os grupos desvalorizados socialmente, também acabam por “produzir medo” na sociedade gerando ansiedades e angústias coletivas de todos os lados.

Como as agressões sofridas pelos grupos poderiam deixar de provocar, sobretudo se somam ou se repetem com demasiada intensidade, mobilizações de energia? E estas devem logicamente traduzir-se por pânico, por revoltas, ou, se não resultam em exteriorizações imediatas, pela instalação de um clima de ansiedade, ou até de neurose, ele próprio capaz de mais tarde levar a explosões violentas ou perseguições de bodes expiatórios. (DELUMEAU, 1990, p.29)

Assim, se instala na cidade, mais um motivo de medo: o medo das favelas e do povo que nelas habita. Das periferias e favelas vêm o grosso dos alunos das escolas de massa da cidade atual. Portanto, como na Idade Média havia o medo das populações rurais, consideradas satânicas e pagãs, podemos fazer a transposição da ideia para os dias de hoje, com as populações de favelas e comunidades pobres sendo consideradas também como ameaçadoras.

É isto que faz com que sejam muito mais concretas hoje as reivindicações políticas por lei e ordem do que as reivindicações por segurança no emprego ou pela manutenção das leis trabalhistas. Como os mecanismos da fabricação dessas incertezas estão em nível global, são inacessíveis para a classe política que está atuando em nível local: só restam os discursos da lei e da ordem contra os sinais visíveis do caos e da desordem: camelôs, flanelinhas, prostitutas, corruptos, drogados, pedófilos, etc. (BATISTA, 2003, p.98).

Nesta leva de sinais do caos e desordem, podemos também incluir os alunos das escolas populares? É essa imagem que os professores têm desses alunos? A que preço?

As inibições, carências de afeição, repressões, fracassos sofridos por um grupo acumulam nele cargas de rancor, suscetíveis de explodir um dia, do mesmo modo que no nível individual o medo ou a angústia liberam e mobilizam no organismo forças inabituais. Estas se tornam então disponíveis para responder à agressão que assalta o sujeito salvo no caso de voltar-se contra ele por um traumatismo acima de suas forças. (DELUMEAU, 1990. P.28)

As classes populares carentes de muitas coisas estariam, enquanto grupo, dentro do descrito acima por Delumeau.

Para Arroyo (2007):

A sociedade tem dificuldade de ver as escolas populares como espaços públicos e seus profissionais do público, porque temos dificuldade de reconhecer a infância e a adolescência populares como sujeitos de direitos. Porque a sociedade ainda os vê como ameaças à ordem e à civilização. O discurso sobre essas infâncias como sujeitos de direitos é tão frágil que se quebra diante da primeira manifestação de indisciplina e violência. (p.797)

Para Batista (2003), o demônio da contemporaneidade está condensado nas falas sobre “aumento da criminalidade”. O processo de criminalização, segundo essa autora, é o produto da sociedade de consumidores.

Os consumidores falhos são os novos demônios, isolados em guetos, criminalizados e clientes potenciais do poder da indústria da prisão. Os efeitos deste processo de incriminação da pobreza podem ser detectados em todo o mundo globalizado. (BATISTA, 2003, p.83)

Um fragmento do poema “Favelário Nacional” de Carlos Drumond de Andrade que ilustra bem esse amedrontamento que vem implícito na condição de “favela”:

“... Padecemos este pânico, mas
o que se passa no morro é um passar diferente,
dor própria, código fechado: Não se meta,
paisano dos baixos da Zona Sul.
Tua dignidade é teu isolamento por cima da gente.
Não sei subir teus caminhos de rato, de cobra e baseado,
tuas perambeiras, templos de Mamalapunam
em suspensão carioca.

Tenho medo. Medo de ti, sem te conhecer,
medo só de te sentir, encravada
favela, erisipela, mal-do-monte
na coxa flava do Rio de Janeiro.

Medo: não de tua lâmina nem de teu revólver
Nem de tua manha nem de teu olhar.
Medo de que sintas como sou culpado
e culpados somos de pouca ou nenhuma irmandade.

Custa ser irmão,
custa abandonar nossos privilégios
e traçar a planta
da justa igualdade.

Somos desiguais
e queremos ser
sempre desiguais.
E queremos ser
bonzinhos benévolos
comedidamente
sociologicamente
mui bem comportados.

Mas favela, ciao,
que este nosso papo
está ficando tão desagradável.

Vês que perdi o tom e a empáfia do começo?”

(Carlos Drumond de Andrade apud <http://www.favelatemmemoria.com.br> acessado em 21.11.2008)

Tal como foi descrito por Delumeau (1990), em relação ao medo coletivo na Idade Média, atualmente, o medo também pode ser internalizado através da mídia. O uso de formas

amedrontadoras mostradas através de recursos midiáticos nos alertam o quanto podemos ser penalizados pela “falta do bom comportamento” ou como certas pessoas foram penalizadas de forma “justa” pois não seguiram as regras definidas.

Nesse início do século XXI vemos o medo não apenas como uma consequência da radicalização da ordem econômica, mas também tornar-se um projeto estético, entrando-nos “pelos sete buracos da nossa cabeça”, conforme cantou Caetano Veloso. Existe uma produção imagética do terror da forma definida por Batista (2003) onde as bancas de jornais e a tela de televisão reproduzem o que foi a praça pública para os autos de fé.

Na modernidade, o Direito Penal se transformou no Direito Penal do espetáculo. A mídia nos prestigia com um banquete de sangue e crime. Os noticiários não veiculam imagens ligadas à esfera pública ocultando os fatos políticos do cidadão comum. Imagens de roubos, homicídios, seqüestros e tráfico de drogas constituem o cardápio diário do terror: o pânico social se alastra, quebrando os laços de solidariedade das classes trabalhadoras, fomentando o individualismo, mormente porque o estigma do criminoso traz consigo o significado do perigo e do medo, identificado com os não-consumidores. Os espetáculos de suplicio das penas inflamantes da Idade Média, com seus cadáveres dependurados em postes e corpos esquartejados, não são mais realizados em praça pública diante de espectadores atônitos: agora nós os vemos pela TV, que nos agracia com um banquete de sangue, crime, terror e medo diariamente na hora do almoço. (CASTRO, 2008)

Quanto a essa questão, estamos observando diariamente na mídia o aumento de notícias sobre violência da e na escola. Essas notícias, conforme pudemos observar na pesquisa, aumentam os medos subjetivos em relação à violência, tanto em alunos quanto em professores.

Não apenas favelas e pobres causam medo dentro das cidades, das escolas, da vida, enfim. Existem muitas e variadas instâncias do medo.

O medo, enquanto sentimento humano torna-se um sentimento planetário. O planeta Terra é hoje um local amedrontado. O medo hoje é um medo de todos os lugares, um medo que nos atinge além de grupos, sociedades, atinge a todos enquanto terráqueos.

Cristovan Buarque, em um texto preparado para um Colóquio em Alexandria em 2004, relata os quinze medos do início do século XXI que ele chama de Século do Terror.

Para este autor, temos nos dias de hoje um planeta basicamente capitalista. A humanidade está economicamente mais rica, a globalização é uma realidade, há uma maior liberdade individual, os avanços tecnológicos são, cada dia, mais intensos, os bens materiais cada dia mais acessíveis, o homem vive mais, com mais saúde, no entanto, estamos inseridos na Civilização do Medo onde o planeta convive com a falta de confiança no futuro e cheio de medos.

Para Buarque (2004), o terrorismo é uma realidade que ameaça cada cidadão em todos os lugares do mundo. O planeta está em risco de sucumbir, os traficantes de drogas e seus produtos se tornaram os carcereiros de grande parte das populações disseminando o medo.

O desemprego é outro dos grandes medos do século especialmente entre os jovens. Existe o medo de derrubar muros; os nossos muros físicos e psicológicos estão cada vez mais reforçados e mais altos.

O grande número de deslocados já existentes e os que ainda vão aparecer, trará o medo do migrante que estará ameaçando os empregos e acessos a recursos dos países em que procurarem abrigo. As grandes cidades estão se transformando em campos de guerra, a violência no mundo se alastra por todos os cantos. Os avanços tecnológicos se tornaram instrumentos de medo, na medida em que criam desempregos e são utilizados para a manipulação genética, fabricação de armas, destruição da natureza. A liberdade individual, quando cada um pode fazer qualquer coisa, inclusive utilizando-se da tecnologia, provoca a necessidade de controlar cada indivíduo. E essa necessidade de controle, também provoca medo. As desigualdades sociais estão, a cada dia, maiores. O meio ambiente, cada vez mais degradado, começa a mostrar os efeitos negativos do que lhe foi feito. A consciência, ainda que incipiente, das modificações climáticas, da finitude do planeta também é amedrontadora.

A globalização traz no seu bojo o desrespeito à diversidade, o desrespeito às culturas através da arrogância dos detentores do poder econômico e a destruição das mesmas com conseqüências amedrontadoras no sentido do caos que poderá ser criado. As doenças e perspectivas de epidemias assustam. Atemorizam-nos velhas doenças ainda sem cura, novas doenças trazidas pela civilização moderna e a facilidade de alastramento de epidemias pela globalização. Contudo as curas de muitas doenças e novos tratamentos ampliando a expectativa de vida, também espantam, porque o prolongamento da vida humana, graças aos avanços científicos e tecnológicos, traz consigo os problemas para alimentar uma população cada vez maior, ameaça à seguridade social e causa problemas econômicos. Existe o medo da escassez de alimentos e água para todos aqueles que através da melhoria de condições de vida e controle das moléstias, tiveram sua expectativa de vida aumentada.

O vazio existencial apavora. O consumismo tomou lugar da espiritualidade.

A civilização ocidental está surpresa por ter chegado ao século XXI, assustada, sem poder desfrutar a utopia pacifista, produtiva, abundante, afluente, eficiente poderosa que sua hegemonia devia oferecer. Mais surpresa ainda ao perceber que seus medos vêm de seus sucessos e seu fracasso decorre do seu êxito, criando as causas do medo e do próprio fracasso. Como em um círculo vicioso em que ao ganhar, os vencedores perdem. (BUARQUE, 2004).

Todos os medos do mundo, os individuais e os coletivos, podem ser categorizados em quatro grandes grupos: o medo da agressão, o medo da falta de segurança, o medo do abandono e o medo da morte.

O medo por causas reais existe na escola em virtude da violência que se torna ameaça concreta no cotidiano de todos os que habitam as grandes cidades do planeta. O medo de cada um é, ao mesmo tempo, o medo da coletividade.

O medo por causas subjetivas é, simultaneamente ao, sentimento e técnica. Ferramenta de controle, resultado a ser alcançado e, concomitantemente, ameaça a quem fomenta esse medo. O indivíduo que sente medo foge ou luta. O amedrontamento como técnica pedagógica, incitando à luta, pode ter como resultado indesejado, a fuga. O controle desejado através da intimidação, do amedrontamento e que leve à fuga (ou à docilidade), pode se reverter em luta, resistência e revide.

Os medos individuais entre adolescentes, podem ser fator de agregação em coletividades, tornando-se um medo coletivo “acolhedor” onde a sensação de “meu medo é igual ao seu medo” promove o pertencimento tão caro a essa faixa etária.

A ação amedrontadora do grupo pode ser mais forte do que o amedrontamento individual. Da mesma forma, o agrupamento pode tornar mais forte a reação ao medo que, solitariamente, o sujeito teria dificuldade de enfrentar.

Todos os medos e suas formas deságuam e acontecem no interior da Escola, transformando as relações dentro dela e no seu entorno em relações conflituosas, amedrontadas e amedrontadoras onde o mal-estar acontece entre professores e alunos. E ambos, participantes desse tempo, estariam afetados pelas mesmas situações amedrontadoras.

Se o medo provoca mecanismos do fugir e do lutar, estaria aí estabelecida a Dialética do Medo. Onde a escolha constante de todo dia, de todo mundo está nesses aspectos. O ato de amedrontar o outro traz a reação de fuga ou de luta. O que luta, amedronta aquele que o amedrontou inicialmente.

3 O MEDO NA ESCOLA

3.1 A escola que tem medo

Eu tinha a cara no chão. Não ousava fitar ninguém, sentia todos os olhos em nós. Recolhi-me no banco, soluçando, fustigado pelos impropérios do mestre. Na sala, arquejava o terror; posso dizer que naquele dia ninguém faria igual negócio. Creio que o próprio Curvelo enfiara de medo.

Machado de Assis (Conto de Escola).

Como foi descrito anteriormente, o medo existe no ser humano como uma das suas formas de preservação pessoal. Pode ser causado por motivos reais e por motivos imaginários, causa reações físicas podendo se tornar uma fonte de angústia, uma patologia. Pode ser considerado um mal-estar. Filosoficamente, o esclarecimento é considerado como o que livra o ser humano desse medo que o torna parte da Natureza. Os medos causados pelo real ou pelo imaginário também podem se tornar coletivos. Estratégias de amedrontamento são utilizadas para o estabelecimento ou a manutenção do poder sobre grupos ou pessoas. Vivemos um tempo de medo mundial. Realizaremos, a seguir, uma análise do medo dentro da instituição escolar, explicitando como essas situações acima descritas ocorrem dentro da escola.

Phillipe Ariès, (1981), relata como a infância foi vista e tratada ao longo da História em suas relações familiares e escolares. Michel Foucault (1996), realiza um estudo da história da violência nas prisões, relatando e analisando o surgimento da sociedade disciplinar. Nesses autores encontramos subsídios para fundamentar o entendimento das práticas de amedrontamento e coerção existentes na escola.

De modo geral, a infância foi submetida ao medo. Principalmente no que se refere ao uso dele como uma forma de disciplinamento coletivo ou individual. Segundo Áries, (1981) antes do século XV, o estudante não estava submetido a uma autoridade que tinha como função a disciplina e nem a uma hierarquia. Pertencia a uma sociedade que muito mais do que a escola ou professores regulava sua vida de todos os dias. A camaradagem entre companheiros tinha um valor moral que era reconhecido pelo senso comum.

A partir do fim da Idade Média, esse sistema de camaradagem passou a ser considerado como forma de desordem e anarquia, sendo necessária uma nova organização com base em princípios de comando e hierarquia autoritária. Essa evolução não se deu apenas no nível escolar, mas em toda a sociedade. Depois do século XV fica determinado que as crianças não podiam ser abandonadas sem perigo a uma liberdade sem limites hierárquicos. Os professores, mestres-escola, não poderiam ser mais os primeiros camaradas das crianças. A missão do mestre e da escola em si, não era mais apenas transmitir os elementos do

conhecimento. Deveria, principalmente, formar espíritos, inculcar virtudes, além de instruir, educar.

Iniciam-se então a disciplina humilhante, o castigo corporal generalizado, uma concepção autoritária e hierarquizada da sociedade. Essa preocupação com a humilhação da criança e do jovem como forma de distinção e aprimoramento só vai se atenuar no século XVIII

O relaxamento da antiga disciplina escolar correspondeu a uma nova orientação do sentimento de infância, que não mais se ligava ao sentimento de sua fraqueza e não mais reconhecia a necessidade de sua humilhação. Tratava-se agora de despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade. [...] Exigia cuidados e etapas, uma formação. Esta foi a nova concepção de Educação, que triunfaria no século XIX. (ARIES, 1981. p119)

A partir daí vemos a transformação da educação em algo que, além da transmissão de conhecimento, se tornou responsável pela formação moral e disciplinar de crianças e jovens. A criança não era considerada amadurecida o suficiente para conviver com os adultos de igual para igual, portanto necessitava de um espaço especial onde seria preparada para a vida. O local dessa preparação seria a escola. Esse espaço deveria atuar de forma disciplinar rígida sob instruções e legislações próprias, com o fim de conseguir cumprir sua função.

A escola confinou a infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. A solicitude da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos. Inflingiu-lhes o chicote, a prisão, em suma, as correções reservadas aos condenados das condições mais baixas. (ARIES, 1981, p.118).

Após os anos que sucederam a Revolução Francesa, a educação popular ganha impulso na França, com a criação de escolas públicas em cada aldeia ou cidade francesa e com a preocupação em relação à formação dos professores. O ideário da Revolução Francesa se espalha pelo mundo, com seus conceitos de igualdade, liberdade e fraternidade. A escola começa a ser então idealizada como sendo o local de promoção de igualdade social, de construção da virtude, o local de formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Com a Educação se findariam os males da sociedade.

Não obstante, enquanto a Europa vivia a Revolução Francesa no século XVIII, em nosso país, até o fim do século XIX ainda vivíamos uma Escola baseada em antigos ideais dos séculos XVI. Na sociedade patriarcal, onde prevaleciam os interesses de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma imensa massa de escravos e agregados, não eram todos os que tinham acesso à educação. Esta não era valorizada mesmo entre os mais ricos que tinham maior possibilidade de chegar a ela e, dentre os que valorizavam, somente aos filhos homens era dada a oportunidade de obter os conhecimentos acadêmicos.

Durante o século XX desenvolveu-se o pensamento de que a escola tem a função da formação cidadã.

A formação cidadã deveria ser uma das preocupações primordiais da escola. A cidadania pode ser definida como a consciência de direitos e deveres da democracia e defende uma escola cidadã como a realização de uma escola pública e popular, cada vez mais comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para isso, a escola deve propiciar um ensino de qualidade, buscando a formação de cidadãos livres, conscientes, democráticos e participativos. (ARAUJO, O. 2008).

Podemos dizer que a escola dos dias de hoje é uma escola que não cumpre essas promessas e nem consegue esses objetivos. O conceito de ensino de qualidade nunca ficou bem explicitado nos discursos pedagógicos. O ingresso de mais crianças e jovens às escolas não garantiu o sucesso a esses contingentes. Para as gerações desejosas de alcançar os bens culturais e os padrões de consumo de massa, essa escola não é um local que lhe garanta o cumprimento dessas aspirações. Não parece mais o local seguro de ascensão social das classes mais desfavorecidas economicamente. A escola quebrou as suas promessas. Os alunos que se submeterem às “regras do jogo” não têm garantida uma colocação ascendente na escala social, um emprego. O discurso de que é necessário estudar para “ser alguém na vida” não se tem mostrado muito eficiente, conforme relata Arroyo (2004)

No entanto, é um discurso internalizado pelos alunos das escolas populares. As famílias ainda incutem essa possibilidade de ascensão social ou inserção no mercado de trabalho. Essas idéias podem ser verificadas nas falas dos alunos:

Tenho medo de ser reprovado. Repetir é muito ruim. Se não estudar, não arruma um trabalho direito para ser alguém na vida. (Davi. 14 anos. Escola A. 7º ano de escolaridade).

Ser reprovado é uma experiência muito ruim. Se eu for reprovado de novo, praticamente vai atrasar minha vida. Tipo: para eu ter uma formação melhor na vida, quando eu crescer, ter um trabalho bom, entendeu? Tem pessoas que não aceitam alunos reprovados. Seria uma decepção no futuro. Falam que os patrões que dão empregos às pessoas estão rígidos, pedem tudo e tem vários concorrentes. A pessoa que for melhor pega o emprego, certo? Várias pessoas falam isso. Que quem tem um currículo melhor, tem um emprego melhor. (André, Escola A, 16 anos, 7º ano de escolaridade).

Tenho medo de ficar reprovado. Se eu quiser arrumar um emprego, não vou conseguir por causa daquele ano que eu repeti. (Carlos. 14 anos. Escola A. 7º ano de escolaridade.).

Podemos perceber o quanto é importante para esses alunos a esperança de uma possibilidade de vida melhor, a consecução de um emprego que eleve seu status social e o sentimento da perda de tempo quando ele já está fora da faixa etária de sua turma. A pesquisa revelou que o grande medo dos alunos nas três escolas pesquisadas é o medo da reprovação.

Meu maior medo na escola é não ser aprovado. Porque mais tarde não conseguirei um emprego melhor. Minha mãe vai falar muito. (Luís Eduardo. 17 anos. Escola A. 9º ano de escolaridade).

Meu maior medo não ser aprovado. Já repeti duas vezes. Ficar velho no Fundamental? Quero arrumar um emprego, trabalhar. (Pedro Henrique. 16 anos. Escola B. 9º ano.).

Tenho medo de ficar reprovado. Se não estudar, não terei chances no futuro, não conseguirei um bom emprego. (Tadeu. Escola B. 15 anos. 8º ano.).

Percebemos que o medo do aluno não se refere à não aquisição de conhecimentos. O medo da reprovação não passa pela consciência do não ter construído um conhecimento que lhe seria necessário. O medo é da exclusão social que a falta de escolaridade poderia acarretar.

Dessa forma, a escola é um local de frustrações e frustrações ocasionam comportamentos diferenciados. Esses comportamentos podem ir desde a apatia à agressividade. Para o controle desses comportamentos, a escola tenta ainda usar seus recursos de intimidação e amedrontamento. Assumem a semelhança de prisões, inclusive na sua parte física (muros altos, grades nas janelas) e, nas prisões, ocorrem rebeliões.

A escola, como considera Foucault (1996), é um dos locais que a sociedade disciplinar utiliza-se para moldar os corpos tornando-os úteis e dóceis. A sociedade disciplinar se pauta no enclausuramento, repartindo-se os espaços em meios fechados e ordenando-se o tempo do trabalho. Um modelo fixo de moldagem poderia ser aplicado a diferentes instâncias sociais. A individualização acontece pela assinatura, a posição na massa acontece pela atribuição de um número de matrícula. A disciplina atua na escola tanto como atua nos hospitais, manicômios, prisões e instituições militares.

É preciso anular os efeitos das participações indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa, tática de antideserção, de autovadiagem, de antiaglomeração.

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante, vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades e os méritos. Procedimentos, portanto, para analisar, conhecer, dominar, utilizar.

Nas escolas, a organização do espaço, determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia de tempo, de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.

O exercício realiza na forma da continuidade e da coerção, um crescimento, uma observação, uma qualificação.

O mestre exemplar conduz à perfeição, torna-se entre eles o de um aperfeiçoamento autoritário dos alunos pelo professor. (FOUCAULT, 1996, p.136).

Ao controle das operações do corpo, realizado de forma minuciosa, sujeitando suas forças de forma que sejam impostas uma relação de docilidade – utilidade, Foucault (1996) chamou de “*disciplinas*”. Existentes há muito tempo, as disciplinas tornaram-se no decorrer dos séculos XVII e XVIII instrumentos e fórmulas de dominação. Disciplinar não é escravizar, não é domesticar, não é avassalar. Não é a disciplina monástica. A disciplina descrita por Foucault (1996) é ...

[...] a arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais é útil, e inversamente.(p.119)

Assim sendo, o corpo disciplinado pela coerção apresenta um elo entre a aptidão aumentada e a dominação acentuada.

Para Foucault (1996) esse tipo de disciplina enquanto técnica é encontrada em colégios, espaços hospitalares, nas organizações militares e, posteriormente, nas prisões. A disciplina torna o exercício do poder o menos custoso possível, é exercida de forma discreta, relativamente invisível e desperta pouca resistência, neutralizando os efeitos do contrapoderais como agitações e revoltas. Nesses espaços haveria a necessidade da distribuição dos indivíduos em um local fechado, onde os corpos pudessem ser observados, separados. “Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 1996. p.123). Lembremos das organizações espaciais das carteiras escolares, das filas onde até a posição que o aluno ocupa ou ocupava revelava quem ele é dentro da turma, sua função, a sua classificação.

Chamadas são feitas, anotadas de forma a saber onde encontrar os indivíduos; as disposições do espaço são feitas de modo que todos possam ser observados ao mesmo tempo pelo mestre.

Outra técnica para a consecução da disciplina é o controle da atividade, através da existência de um “*horário*”. As atividades são controladas, cronometradas de forma que a “exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar”. (FOUCAULT, 1996. p.129). A organização do tempo na escola, segundo uma prescrição da disciplina evidencia-se quando a escola organiza...

[...] diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que, comportam exercícios em dificuldades crescentes; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira que percorreram essas séries. (FOUCAULT, 1996. p.135)

O poder do professor na sociedade disciplinar evidencia-se na possibilidade de controlar detalhadamente e intervir. Ao professor se dá a possibilidade de diferenciar, de corrigir, de castigar, de eliminar, de promover, qualificar.

No entanto, ao longo do tempo, essas técnicas começaram a perder seus efeitos. A partir dos anos 80 do século XX, segundo Schilling (2004), podemos observar um aumento de interesse nas pesquisas acadêmicas sobre a violência nas escolas e um aumento de notícias na

mídia a respeito de situações violentas envolvendo professores, alunos e funcionários das mesmas.

Inicialmente, os atos de violência nas escolas públicas em especial, estavam associados ao aumento dos atos de vandalismo contra os prédios escolares e tais fatos começaram a ocupar um maior espaço na mídia. Invasões dos prédios nos finais de semana, depredações do patrimônio público eram protagonizados por agentes exteriores à escola. A violência contra a escola vinha de fora do ambiente escolar.

Na década de 90, no séc. XX, o fenômeno ganhou novas configurações. As violências denunciadas passaram a fazer parte do dia-a-dia da escola, praticadas e sofridas também por estudantes e não apenas por agentes externos. Além das depredações, multiplicaram-se as denúncias de bombas caseiras, assaltos, furtos, assassinatos de alunos e professores, brigas entre turmas, ameaças advindas da inserção do narcotráfico no ambiente escolar e ameaças de gangues. Brigas entre estudantes sempre ocorreram. No entanto, começam a incomodar mais, porque fogem às técnicas de controle disciplinar utilizadas até então.

Relacionam-se, por vezes, com a existência das gangues e tribos, grupos de jovens que se unem em torno de estilos (clubbers, punks, rappers, torcidas esportivas, etc.). Podemos problematizar se há realmente “incremento” aumento das ocorrências, ou se nosso olhar está mais sensível-amedrontado. (SCHILLING, 2004, p.81).

Na Modernidade vemos o crescimento do ensino laico, a universalização do acesso à Educação, com a criação de Sistemas Nacionais, filosofias baseadas na igualdade e individualidade dos seres e na proteção da sociedade, dos grupos sociais. Ao mesmo tempo, existe uma formatação dos indivíduos dentro dos modelos de sociedade vigentes, propendendo para o progresso da mesma. A escola na Modernidade também é uma instituição reguladora das relações sociais, da manutenção do *status quo* e de fornecimento de corpos úteis e dóceis para o Capitalismo.

[...] uma das demandas que fazem a quem trabalha em educação é que a escola seja o grande remédio contra a violência. A escola, a educação seria a salvadora da sociedade. Será? A escola pode fazer muito, mas não pode dar conta das outras reformas, estas sim essenciais, que mudem a situação que relatamos. (SCHILLING, 2004, p. 86).

A tarefa da Educação nas escolas de massa pode ser definida, segundo Enguita (1980), como fazer algo, mas não muito, para que os alunos aprendam a respeitar a ordem social, no entanto, não o suficiente para que a questionem. Apenas o suficiente para que aprendam a justificar o seu lugar na sociedade, mas não o suficiente para que desejem ir além, porque o além disso não lhes é chamado a desfrutar.

A violência e o medo dentro da escola podem ser influenciados pela realidade social externa, pela desigualdade social. As dinâmicas e formas de funcionamento dentro da escola, no entanto, podem ser responsabilizadas pelas condutas de violência existentes. A não consecução do objetivo de inserir os indivíduos na ordem social que se espera seria a expressão da sua incapacidade socializadora. Há uma diminuição do controle do adulto sobre a situação educativa. Os professores apresentam dificuldades em estabelecer relacionamentos eficientes com seus alunos. A partir do 6º ano de escolaridade, muitos professores acreditam que a socialização dos estudantes já está completa, que o seu papel de aluno está internalizado, ocupando-se então, apenas com o ensino dos conteúdos específicos de suas disciplinas escolares.

Nesse sentido, parece flagrante certa omissão do mundo adulto e das autoridades escolares diante do universo relacional dos estudantes. Os adolescentes são obrigados a gerir sua entrada no mundo social, e no mundo das interações escolares, com maior autonomia e, uma das expressões das dificuldades em levar a cabo esta tarefa consiste, justamente, na agressividade que se observa entre eles. (CORTI, 2005).

Alguns professores percebem, de forma ainda incipiente, que isso acontece:

Os professores não trabalham as dificuldades nas relações que os alunos vêm de casa. Os professores acham que isso já está subentendido. As relações mudaram. Os professores acham que os alunos serão como eles foram. Acham que isso já é subentendido, que determinadas coisas já estão acertadas sem precisarem ser ditas: quando eu falo, o aluno tem que ficar quieto. O mundo muda, os alunos mudaram. Mas a maioria dos professores acha que isso já é subentendido. Então não fazem um trabalho em cima disso. E seria um trabalho mais importante de ser feito, antes até do trabalho dos conteúdos de uma disciplina. (Prof. João Luiz, Escola B, 42 anos, 11 anos de Magistério).

3.2 A Pedagogia do Medo

“... Disse-nos uma porção de coisas duras, que acabávamos de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania, e para emenda e exemplo íamos ser castigados. Aqui pegou a palmatória.

-Perdão, seu mestre!...solucei eu.

_Não há perdão! Dê cá a mão! Dê cá! Sem vergonha! Dê cá a mão!

-Mas, seu mestre!...

-Olhe que é pior!

Estendi-lhe a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. (...) Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos sem-vergonhas, desaforados, e jurou que se repetíssemos o negócio apanharíamos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre”.

Machado de Assis. Conto de Escola.

O uso do medo como forma pedagógica de disciplina, aparece em diferentes sociedades, conforme estudos realizados independentemente serem elas sociedades simples

ou mais complexas. Gilberto Freyre cita esses estudos em Casa Grande & Senzala (2004), relatando que entre diferentes sociedades o amedrontamento aparece para fazer com que os pequenos desenvolvam obediência e respeito aos mais velhos através de cerimônias, danças, rituais e histórias onde aparecem figuras míticas terríveis. Os pequenos que não apresentavam o comportamento esperado pelos adultos eram castigados de forma assustadora.

A figura mitológica brasileira do “bicho-papão”, que come criancinhas desobedientes, já infundida no imaginário infantil desde o berço, nas cantigas de ninar, tem similitudes em diferentes culturas antigas e modernas; todas relatam a existência de um ser ou um bicho assustador que castiga, mata ou come crianças que não se “comportam bem”. A ameaça de castigo tremendo era o objetivo dessas figuras assustadoras, tal como o medo de Satã e das punições do inferno foi utilizado pelos grupos religiosos.

Não apenas em sociedades primitivas o amedrontamento e as relações tensas entre pequenos e adultos aconteciam. Encontramos relatos de violência e medo no trato professor e aluno desde os inícios dos tempos:

“Sadismo pedagógico” que, vindo desde os egípcios e hebreus (para quem os chicotes e varas seriam “o meio principal da instrução”), é ilustrado numa gravura antiga por um menino na escola, “um jumento condenado a rodar uma mó”; sob ele a legenda: “Trabalha, jumentinho, como eu trabalhei, e te trará vantagem!”. Na Grécia como em Roma o ódio entre mestres e alunos seria recíproco e a mitologia o ilustraria; Hércules matou Lino, seu mestre de música, quebrando um banquinho de escola em sua cabeça. Plutarco refere-se a “meninos que se gabam de bater no pedagogo”. A pedagogia cristã traria, além da exigência tradicional da submissão infantil, um traço novo e característico: a de um cuidado afetuoso com as crianças; os regulamentos das escolas cristãs começariam a prescrever: “que os mais velhos amem os mais jovens. (BACHA, 2008.)

Durante muito tempo, segundo Ariès (1978), a escola era indiferente à divisão e distinção dos alunos em idades porque seu objetivo não era a educação da infância. Não havia essa predisposição à formação moral e social. A escola medieval não era destinada às crianças. Era como uma escola técnica destinada à formação de clérigos. Ia-se para a escola ou muito cedo ou muito tarde, conforme fosse possível.

Os verdadeiros inovadores foram os reformadores escolásticos do século XV, o Cardeal d’Estouteville, Gerson, os organizadores dos colégios e pedagogias, e, finalmente e acima de tudo, os jesuítas, os oratorianos e os jansenistas do século XVII. Com eles vemos surgir o sentido da particularidade infantil, o conhecimento da psicologia infantil e preocupação com um método adaptado a essa psicologia. (ARIÈS, 1978. p.124)

Como se deu essa passagem?

Os colégios na Idade Média, no século XIII eram locais de asilo para estudantes pobres, instituições filantrópicas. Como estivessem em monastérios, os que ali viviam, submetiam-se às regras monásticas. Não havia aulas. A partir do século XV essas

comunidades passaram a submeter-se a uma autoridade hierárquica e, no local, o ensino começou a ser ministrado. Foram essas instituições que deram origem aos grandes colégios dos séculos XV ao XVII, tais como os colégios dos jesuítas.

O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu a escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude. (ARIÈS, 1978, p.116)

Durante o século XV uma nova idéia de educação começa a surgir. Os mestres passam a ser considerados os responsáveis pela formação espiritual e pelo desenvolvimento das virtudes dos seus alunos.

Era um dever também usar sem indulgência culpada de seus poderes de correção e punição, pois isso envolvia a salvação da alma das crianças, pelas quais eles eram responsáveis perante Deus: *ne eorum dampnationem* (ARIÈS, 1978, p. 117).

Essa nova visão organizacional da escola permite, a partir do século XV, um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso, onde podemos relacionar como características principais: “a vigilância constante, a delação erigida em princípio de governo e em instituição, e a aplicação ampla de castigos corporais” (ARIÈS, 1978, p.117).

Instala-se então a humilhação pública, o uso do chicote pelo professor, a espionagem entre os alunos, os castigos corporais com o objetivo de distinguir os pequenos, melhorar sua moral e esse tipo de disciplina rígida e rigorosa vai até o final do Século XVIII quando começou a ser atenuado, surgindo a idéia de que a criança não era um ser servil e por isso não devia ser metodicamente humilhado. A escola moderna, que emergiu a partir dos séculos XVI e XVII, surge e se consolida como instrumento de *exclusão* da criança do mundo adulto e como lugar de confinamento.

A educação perfaz um campo transinstitucional de práticas e saberes sobre o qual parece pesar uma singular gravidade; por meio de acontecimentos como a Reforma Protestante, a Contra-Reforma, o Iluminismo, a Revolução Francesa – na qual se consagrou a defesa pela generalização da instrução pública – e a Revolução Industrial, ela encampou e traduziu tanto o ideal de uma missão civilizadora como o de uma empresa demasiado pretenciosa, grandiosa. Grosso modo, o ideal dessa missão civilizadora se definiria por um duplo intuito. Primeiro o de levar ao “outro” – supostamente idealizado como designando uma posição de carência ou de falta, e, portanto, significado negativamente – aquilo que quem se auto-atribui a denominação de “educador/civilizador” acredita que detém. (COSTA, 2005).

O castigo físico foi introduzido no Brasil, segundo Freyre (1968), no século XVI pelos jesuítas para horror dos indígenas que não tinham uma cultura de violência física em crianças.

No Brasil, no século XIX, segundo Freyre (1968), a criança, em especial o menino, era considerado o “menino-diabo”. As crianças eram impedidas de ter o acesso à mesa do adulto,

às conversas. Eram tratadas de “resto”. Imaginava-se que esse menino era dotado de todos os vícios instintivos, dos pecados a serem expurgados, com tendência à malícia e à preguiça e, portanto, considerado necessitado de castigos físicos de todas as formas. O menino branco só não apanhava mais que o menino negro sendo quase tanto como o menino escravo um “saco de pancadas” de todos os que viviam nas casas. O menino precisava ser moralizado, precisava ser cristianizado, por isso precisava apanhar. E, nesse mister, muitas vezes, o sadismo e a crueldade apareciam.

Essa pedagogia sádica teve seu prolongamento mais terrível nos colégios de padres e nas aulas dos mestres régios. Os pais autorizavam mestres e padres a exercerem sobre os meninos o poder patriarcal de castigá-los a vara de marmelo e palmatória. (FREYRE, 1968, p.98).

A utilização da pedagogia do medo torna-se a matriz forte da educação no Brasil onde esperava-se que as crianças mantivessem uma atitude servil, já que eram considerados teologicamente imundos, necessitando ser submetidos a um tratamento moralizante para que pudessem adquirir as virtudes dos adultos. Para isso, eram humilhados, aterrorizados, castigados cruelmente. Como conseqüência desse tratamento, Freyre cita que não eram incomuns os adultos gagos.

Os colégios de padres, notadamente os colégios jesuíticos, desde o século XVIII no Brasil, procuravam quebrar a criança, visando formar o adulto passivo e subserviente. Utilizavam métodos competitivos para alcançar seus objetivos, como também usavam os castigos físicos, notadamente a vara. Mesmo José de Anchieta já recomendava “... *espada e vara de ferro, que é a melhor pregação*”. Entre as famílias, até mesmo nos dias de hoje, uma das maiores formas de amedrontamento das crianças é a frase “mando-te para o colégio interno”, como forma de castigo indizível que povoou de medo a mente de gerações de crianças nesse país. Os meninos de colégio interno eram descritos como calados, tristes, doentes e de olhos fundos.

Entre os instrumentos de intimidação e castigo usados nas crianças e até adultos de “segunda categoria”, temos a palmatória, utilizado ainda até o século XX. O uso da palmatória era justificado como uma forma de amor. O excesso de carinho devia ser evitado porque fazia mal aos filhos. A relação entre os pais e suas crianças teria de ser o espelho do amor divino, segundo o qual, amar é castigar os erros e dar exemplo de vida correta. Os castigos disciplinares deveriam ser aplicados não apenas para corrigir as chamadas ‘malcriações’ e ‘birras’ como também serviriam para sacudir a preguiça que era considerada culpada de muitos erros e ignorâncias desde cedo no espírito da criança.

A palmatória tornou-se um símbolo de disciplina na educação da geração do Brasil Colonial. Mas foi ainda muito usada depois da Independência. Era comum, nas formaturas de fim de ano, os alunos presentear os professores com palmatórias feitas de madeira compensada ou papelão, como forma de mostrarem submissão à autoridade.

A sabatina de tabuada era, realmente, o grande pavor dos meninos do meu tempo. O professor chamava quinze, vinte, trinta alunos, colocava-os de pé, em fila, conforme a ordem de chamada, e fazia-lhes perguntas.

A resposta devia ser dada imediatamente, em quatro ou cinco segundos, se o aluno da ponta da fila não respondia acertadamente, o professor, com rapidez passava ao segundo, ao terceiro, ao quarto, ao quinto, aos outros.

Adiante, adiante e adiante, e ia ele dizendo apressadamente de indicador esticado apontando menino a menino. Quem acertava ia buscar a palmatória em cima da grande mesa e dava um "bolo" em cada companheiro. Se, de ponta a ponta, todos erravam, o professor é quem dava os "bolos" de ponta a ponta." (CORREA, 2008).

No livro *Cazuza*, Viriato Correa nos relata como a escola do Brasil nos anos 20 do século XX ainda subsistia com fundamentos da escola dos séculos anteriores na Europa. A escola seria o local da purificação do impuro, da moralização do imoral. O século XX trouxe a ilusão de que se todos fossem instruídos haveria o fim dos males da sociedade, como se ela pudesse substituir as reformas essenciais na estrutura econômica e social.

Legitimados teologicamente, organizados e legalizados de forma a atuar dentro do que se esperava da sociedade, as escolas e os mestres eram os amedrontadores, os intimidadores daqueles que estavam sob sua responsabilidade. A disciplina se tornou fundamental para o trabalho docente. A disciplina como tecnologia do poder.

A disciplina 'fabrica' indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos do seu exercício. (FOUCAULT, 1996, p.143).

O poder disciplinar é um sistema "integrado", associado à economia e aos objetivos por onde ele é exercido.

A disciplina faz 'funcionar' um poder relacional que se auto-sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados. (FOUCAULT, 1996, p.148)

Seus resultados se exprimem em indivíduos úteis, aumentam a produção do saber nas escolas, melhores aptidões.

As técnicas de disciplinarização dos corpos, os instrumentos de poder segundo Foucault (1996), podem ser descritas como: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame. Machado de Assis, Viriato Correa e Gilberto Freyre, na ficção dos primeiros e no

trabalho acadêmico do segundo, já evidenciavam em seus escritos o que Foucault teorizou mais tarde.

O olhar hierárquico é exercido pela vigilância que produz a generalização da disciplina, automatiza o poder desindividualizando-o ao mesmo tempo em que individualiza o sujeito. Os sujeitos precisam saber que estão sendo vigiados ou que podem estar sendo vigiados. Por haver uma vigilância em potencial, já se consegue a existência de um poder disciplinar. A vigilância funciona como um microscópio do comportamento: observa-se, registra-se, treina-se. O registro disciplinar, como técnica, é um fator de amedrontamento. Modifica o comportamento do aluno através de um medo subjetivo do uso que farão desses registros contra ele. A escola usa muito bem esse recurso, omitindo as verdadeiras possibilidades desse uso, deixando o aluno imaginar que possa ser prejudicado por eles, causando assim, o medo subjetivo. A possibilidade de punição já faz com que o aluno apresente um comportamento “adequado”.

Observemos as falas dos alunos das escolas pesquisadas. Nelas fica bem claro o amedrontamento efetuado pelos registros e suas possíveis conseqüências no comportamento do aluno:

Tenho medo de ‘tomar’ advertências. Minha mãe vai ficar reclamando comigo. Tenho uma boa relação com meus professores. Nunca fiz nada, nunca fui expulsa de sala, nunca me deram uma advertência (Rute, Escola B, 13 anos, 9º ano).

Tenho medo que meus professores me tirem da sala de aula. Aí sou expulso, vou pra Orientação Educacional, sou ‘anotado’, ‘tomo’ uma advertência. Engorda minha ficha. Minha ficha já está imensa, deve ter umas quatro folhas já. Os outros falam que se for pra um emprego assim, que exigem um comportamento bom, você não vai passar. Os outros falam, eu não sei como é isso não, mas acho que deve ser isso mesmo afinal, não iam anotar à toa. Claro que tenho medo da Orientação e da Direção! Chego aqui, escrevem um monte de coisas, chamam meu pai, levo uma advertência. (Pedro Henrique, 16 anos, 9º ano, Escola B).

Fiquei reprovado sem merecer. Quem me reprovou foi a inspetora da escola. Teve uma briga na escola, eu estava no meio, a inspetora disse que ia me repetir e me repetiu. Ela me deu o boletim, então foi ela. Ela deu o boletim pra minha mãe, estava lá, então foi ela. Não sei se uma inspetora pode reprovar. Eu acho que quem se reprova é o próprio aluno, com as notas. Mas ela me reprovou. Teve um dia que os moleques da minha turma quebraram a torneira, e falaram que fui eu. Depois teve um dia, invadiram minha sala e pegaram o moleque e bateu com a cabeça dele e rasgou. Eu estava no meio e levei a culpa também. De tanto assinar o caderninho dela, me reprovou. (Davi, Escola A, 14 anos, 7º ano).

Percebemos que o amedrontamento do registro vai além da vida escolar do aluno. Mesmo aquele que age dentro das normas da escola tem medo dessas anotações, desses registros. Imagina que essas anotações de indisciplinas da sua vida escolar possam afetar sua

vida profissional futura como “folha corrida” policial pode influenciar na vida do cidadão. Também existe a intimidação do castigo físico pela família, uma vez que o filho passa a ser visto como um “infrator”. A escola, enquanto instituição da sociedade disciplinar, ainda fomenta essa “imaginação”, ou, pelo menos, não esclarece e espera que a família aja com a intimidação e violência que ela não pode usar. Tenta fazer com que a família restabeleça a permissão, ou a legitime para usar a intimidação e amedrontamento como uma estratégia de disciplinamento do aluno. Em muitas falas sobre a “falta de apoio” da família utilizadas pelas escolas e seus profissionais, encontra-se veladamente esse desejo de que a família realize os atos que a escola não pode executar. O apoio familiar se daria no ato enquanto a escola só pode ficar na intenção.

Tenho medo de ser expulsa da escola. Isso dá um ar de ‘menina rebelde’ essas coisas assim. E também quando você arrumar um trabalho, isso vai para a sua ficha de trabalho e isso fica ruim pra você fazer um trabalho e isso é ridículo. (Analu, Escola B, 14 anos, 8º ano).

Não tenho medo dos professores. Nenhum me dá medo. Mas tenho medo de ser colocado pra fora de sala ‘tomar’ uma advertência. Se isso acontecer, meu pai vai me bater. (Levis, Escola B, 11 anos, 6º ano).

Tenho medo de ser mandada para a sala da Direção ou da Orientação Educacional. Meu nome vai ficar aqui no livro da Orientação, eu posso ir para o Conselho Tutelar, alguma coisa assim. O aluno que fica com o nome na Direção ou na Orientação fica com o nome sujo, como mau aluno, mau comportamento. Se isso acontecer, o aluno não tem mais chances de nada. Tipo: se tiver um curso, ele não vai merecer por não ser um bom aluno. (Márcia, 15 anos, Escola A, 8º ano).

Os sujeitos se disciplinam pela onipresença desse olhar. A visibilidade constante dos indivíduos, bem como o poder invisível torna possível o autoadestramento e faz com que a vigilância substitua a violência e a força. Segundo Foucault (1996), quanto mais o poder se exerce sobre os indivíduos, maior será sua produtividade, quanto mais o poder de discipliná-los, mais saber eles gerarão. Na instituição escolar...

[...] estão integrados no interior de um dispositivo único três procedimentos: o ensino propriamente dito, a aquisição de conhecimentos pelo próprio exercício da atividade pedagógica, enfim uma observação recíproca e hierarquizada. Uma relação de fiscalização definida e regulada, está inserida na prática de ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência. (FOUCAULT, 1996. p.148)

A sanção normalizadora da disciplina tem como objetivo a correção dos desvios. A punição tem como fim a normalização das condutas, através da comparação, da hierarquização, da exclusão, da diferenciação, da homogeneização. A escola, enquanto sistema disciplinar tem os benefícios de ter privilégios de justiça. Penalizam-se o tempo, a atividade, a maneira de ser do indivíduo, seus gostos, seu corpo e sua sexualidade. As punições são sutis e vão desde o castigo físico leve, privações ligeiras e pequenas

humilhações. Cada indivíduo se encontra preso num ambiente em que tudo é punível e punidor. A sanção normalizadora é utilizada para punir tudo o que afasta das regras, definidas por processos naturais e observáveis.

As crianças das escolas cristãs nunca devem ser colocadas numa ‘lição’ de que ainda não são capazes, pois estariam correndo o perigo de não poder aprender nada, entretanto a duração de cada estágio é fixada de maneira regulamentar e quem, no fim de três meses, não houver passado para a ordem superior, deverá ser colocado bem em evidência, no ‘banco dos ignorantes’. (FOUCAULT, 1996, p.150)

O “banco dos ignorantes” pode ter desaparecido das realidades escolares. Mas ele ainda existe de forma subjetiva e ainda amedronta e humilha os alunos de nossas escolas. Eles percebem essa situação, de forma velada ou muito evidente, tanto por parte de seus professores quanto por parte de seus colegas.

Tenho medo de fazer perguntas na sala de aula. Eu não entendo e não pergunto. Fico na dúvida e acabo não conseguindo fazer as coisas nas provas. Não pergunto às vezes, por ficar com vergonha. Meus colegas ficam zoando. Tenho vergonha de mostrar que não sei. Meus colegas ficam zoando direto, falando um monte de coisas para mim, me chamam de burro. Tenho medo de ser zoado. Eu não sou burro! Sempre que eu faço alguma coisa errada, eles dizem que eu sou burro. Os professores? Alguns não fazem nada! (Caíque. 13 anos. Escola B, 6º ano).

Tenho medo de ser considerado pouco inteligente. Ficam falando que os outros são burros, falam que eu não faço nada, só faço bagunça. (Davi, Escola A, 14 anos).

Tenho medo de falar aos professores que não entendi. Se eu perguntar vão dizer que não estava prestando atenção. Mas às vezes, eu estou parada, prestando atenção. Tenho medo de ser considerada pouco inteligente. Uma vez eu estava fazendo o trabalho e olhei o caderno da minha colega. Ela falou: sai daqui, Taísa. Aí eu falei a ela assim: Eu tenho capacidade de fazer. Fiz o trabalho primeiro que ela e acertei mais que ela. Fiquei na minha. Só mostrei o caderno ao professor, mostrei minha nota a ela e não falei nada. (Taísa, Escola A, 13 anos, 7º ano).

Percebemos aqui dois aspectos no medo de ser considerado ignorante. Um é o medo do grupo e da conhecida crueldade do adolescente no trato com aquele que considera inferior. Aí, poderíamos ver o medo do aluno de perguntar associado ao medo da humilhação pelo grupo. Por outro lado, esse medo da humilhação é fomentado pelo professor na medida em que não o suprime no comportamento da turma ou como ele mesmo o estimula, quando é aquele que inicia a humilhação, como vimos em falas de alunos entrevistados. Um aspecto que foi muito evidenciado nos discentes da escola C foi a disposição dos professores em explicar os conteúdos de forma exaustiva até serem dominados pelos alunos. Por outro lado, ficou muito patente nos estudantes da escola A: o quanto se sentiam abandonados por certos professores que, além de recusarem-se a explicar as atividades e o conteúdo, ainda diziam aos alunos que não deveriam estar ali, na escola, porque eram “burros”, pouco capazes.

Tenho medo de perguntar aos professores. Eles vão dizer: Você? Perguntando isso? Eles vão se admirar, isso me deixa incomodada. Parece que eu sou um bicho. Não posso ter dúvidas também? (Carla. Escola B. 15 anos, 9º ano).

Os colegas zombam de quem fica reprovado. Os professores decepcionam os alunos. Tem vários modos de o professor decepcionar o aluno. Quando falam que o aluno não devia estar ali, que são burros. Coisas desse tipo. Os alunos reagem ficando quietos e abaixando a cabeça. (Niobe. Escola A. 14 anos. 7º ano).

Verificamos na fala da aluna abaixo, o medo da pergunta ao professor mais do que o medo da turma ficar utilizando-se de formas jocosas na depreciação porque atribui ao professor o poder de reprová-la apenas pelo fato de não entender as explicações.

Tenho medo de não entender as explicações dos meus professores. Às vezes eu não sei direito e fico com medo de não saber. Se eu não souber não vou ter como fazer o dever. Tenho medo de ser considerada pouco inteligente pelos colegas e pelos professores. Incomoda mais que os professores achem isso. Porque se os professores acharem que eu não sou inteligente, eles é que dão nota. Assim eu não vou ter condições de passar, porque eu não sou inteligente. O aluno inteligente entende as explicações. Acho que eu sou inteligente. Tenho medo porque, às vezes, vão ficar me chamando de burra essas coisas. Eu não gosto que me chamem de burra. Acho que vão gostar menos de mim. (Ana Alice, 13 anos, Escola A. 6º ano).

As alunas abaixo já consideram que só o fato de colegas ou os professores as considerarem pouco inteligente vai fazer com que assumam como sua e de forma irreversível essa característica.

Às vezes, fico em dúvida em algumas matérias. Mas tenho medo de perguntar ao professor. Fico com vergonha. A maioria dos colegas fica zoando na sala. Ficam chamando a gente de burro. Isso incomoda. Tenho medo de ser considerado pouco inteligente se fizer perguntas. Muitas vezes a gente faz perguntas, os colegas ficam falando que você é burra e aí a gente fica pouco inteligente. A gente pode ser inteligente, mas eles podem ficar pensando que a gente é pouco inteligente. Isso incomoda. (Ana Julia. Escola A, 12 anos. 6º ano).

Tenho medo de não entender as explicações dadas pelos professores. Tenho mais ou menos medo de perguntar, porque pode ser que o professor me responda mal, ou não querer me explicar. O professor nem sempre diz que não vai explicar. Algumas vezes eles respondem mal. Tipo: não falam essas palavras, mas dão a entender que a pessoa é pouco inteligente, que é burra, que o aluno é burro. Eu me acho pouco inteligente. (Márcia, 15 anos, 7º ano, Escola A).

Vemos abaixo um exemplo de aluna que delega aos pais a função de ensinar o que ficou sem aprender na escola. Por timidez ou por medo de ser intimidada pelo professor ou pelos colegas.

Tenho medo de não entender as explicações. Porque tenho medo de fazer perguntas. Ai, vai que eu vá fazer uma pergunta que não tenha nada a ver com a matéria? Ai o professor não entende, eu fico sem graça. E se eu perguntar uma coisa que já foi de outra aula? Os professores têm boa vontade de responder aos alunos. Os alunos têm vergonha de perguntar. Os colegas vão rir da cara deles, vão chamar de burros. Eu tenho medo de ser chamada de burra. Fico sem entender. Chegando em casa, eu pergunto pros meus pais. Se eles não souberem eu fico sem saber. (Solange, Escola A, 14 anos, 8º ano).

Aqui uma fala de aluna que tem medo de ser considerada pouco inteligente e perder a amizade dos colegas. Nos exemplos apresentados, percebemos como a humilhação, o medo

do não-pertencimento e a própria postura do professor constituem um importante medo dentro da escola. E o que é a escola senão um local onde se aprende?

Meu pior medo é não ser aprovada. As pessoas vão ficar falando, comentando, vão ficar rindo da sua cara. Aí acham que a gente é pouco inteligente. Já aconteceram umas duas vezes. Isso dá medo. Não sei, dá uma sensação meio que você não é muito inteligente. Parece que ficam falando de você, ficam falando por trás: não senta com ela não, ela é pouco inteligente. (Samantha, 18 anos, 9º ano, Escola C).

O exame constitui a articulação entre a vigilância e a sanção normalizadora. Através do exame podem-se qualificar, classificar e punir os sujeitos. Para obter seu objetivo final, a pedagogia que usa o medo e o amedrontamento se utiliza de todos esses artificios.

Na nossa escola, nós temos, fundamentalmente, uma avaliação classificatória que vai se realizar através de instrumentos diversos e de procedimentos diferenciados, muitas vezes em modalidades diferentes, mas que tem como eixo fundamental a produção de uma hierarquia dos estudantes, a partir de determinados padrões previamente estabelecidos. Então, essa avaliação, ela vai estar muito articulada a uma pedagogia que alguns chamam de 'pedagogia do exame', em que todos os procedimentos pedagógicos vão estar atravessados por práticas que visam ao controle e à classificação. (ESTEBAN, 2004).

O uso do exame como estratégia de disciplinamento e poder, torna-se também o instrumento do amedrontamento através da ritualização do ato de examinar.

Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade (FOUCAULT, 1996, p.154).

A punição opera com o sistema duplo de gratificação-sanção. Recompensa pelo jogo de promoções: a aprovação, o afeto, o melhor tratamento dado pelo professor. Essas promoções permitem hierarquias e lugares. Pune na medida em que rebaixa, que degrada: reprovando, classificando. Qualifica comportamentos e desempenhos através de critérios de bem e mal. Negativo e positivo. Boas e más notas, bons e maus desempenhos. Dar ou tirar pontos.

É possível, além disso, estabelecer uma quantificação, uma economia traduzida em números. Uma contabilidade penal, constantemente posta em dia, permite obter o balanço positivo de cada um. A "justiça" escolar levou muito longe esse sistema.. Pelo jogo dessa quantificação, dessa circulação dos adiantamentos e das dívidas, graças ao cálculo permanente das notas a mais ou a menos, os aparelhos disciplinares hierarquizam, numa relação mútua, os 'bons' e os 'maus' indivíduos. (FOUCAULT, 1996, p.151)

Nem todos os professores percebem conscientemente esse jogo, que está tão enraizado nas práticas escolares que parece ser "natural". Os que percebem usam sem constrangimento, porque não sabem agir de outras formas. Os alunos, no entanto, acabam utilizando-se também dessas formas e sendo manipulados através delas, num mecanismo de "condicionamento mútuo" nem sempre percebido. É uma manipulação mútua.

[...] a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação de ensino. (...) O exame não se contenta em sancionar um aprendizado; é um de seus fatores permanentes: sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado. (FOUCAULT, 1996. p.155)

Os alunos, por outro lado, acostumaram-se a considerar que os bons professores são os que “ajudam” os alunos através do “comércio” de pontos.

Observemos aqui as falas de alunos. Fica patente a ignorância sobre os critérios de avaliação adotados pela escola, ou a idéia já internalizada pelo aluno do que a avaliação e a disciplina podem agir em relação ao aluno que não cumpre as normas da escola de “bom comportamento.”.

Tenho medo dos professores porque eles podem reprovar os alunos. Reprovam por más notas, bagunças em sala de aula. Dentro de sala, tem coisa de ponto também, e não faltar. O aluno é que se reprova, mas a última palavra é do professor não é? Tem que fazer uma análise, mas se juntarem os professores, na maioria, podem reprovar. Podem até reprovar um aluno com boas notas, se ele for bagunceiro. (Alfred, Escola A, 15 anos, 8º ano).

Eu não fico no “ah que medo”! Vai me tirar pontos! Eu penso: “se me tirar pontos, depois eu consigo mais” Nem sempre o professor que fala que vai tirar ponto me dá medo. Eu sempre fui quietinha. (Roberta, Escola B, 13 anos, 7º ano).

Um professor legal é o que exige, mas, ao mesmo tempo compreende a situação do aluno. Tem professor que não quer nem saber se você está mal, se está bem. Tem professor que não ajuda dando ponto, tem professor que ajuda, dá um empurrãozinho. Tem professor que não faz isso! Exige, mas não move uma folha para ajudar a gente. A forma que o professor tem para ajudar o aluno é explicando a matéria de novo ou dando alguns trabalhos, essas coisas assim que dê pra gente alcançar uma média legal que, pelo menos, dê para passar. O professor que dá ponto dá porque quer, porque tem aluno que pede. (Malu, Escola B, 15 anos, 9º ano).

Abaixo vemos um relato que acreditamos não ser pouco freqüente em nossas escolas. Do uso da ignorância do aluno sobre as normas e critérios de avaliação para a sua intimidação.

Eu penso que um professor pode reprovar um aluno por implicância. Isso dá medo. Já passei por isso na outra escola. A professora me botou num canto e falou: ‘se você não melhorar eu posso fazer de tudo pra você ser reprovada. Posso apagar todas as suas notas e colocar tudo vermelho e você não passar.’ Eu fiquei com medo, cheguei em casa, falei com minha mãe e ela foi lá na escola falar com ela. Ela falou que era invenção minha, que ela não falou nada. Depois ela falou de novo e falou que não era para eu falar para minha mãe e eu falei. Acho que ela falou isso porque ficou com medo da minha mãe. Eu não fiquei com medo dela. Mas melhorei meu comportamento depois do que ela falou. Melhorei meu comportamento e minhas notas. (Taísa, Escola B, 13 anos, 7º ano).

Os professores vivem me dando ‘esporro’. Falam que eu não faço nada, já estou reprovado, que eu já repeti. Eu faço meus deveres. Tem uma professora lá, que eu até tiro notas boas nas provas e ela abaixa, tira pontos, porque eu fico olhando para trás e conversando, faço bagunça, ela tira pontos. Eu me sinto mal. (Davi, Escola A, 14 anos, 7º ano).

Alguns alunos percebem o mecanismo de intimidação utilizado na escola pelo “comércio de pontos”, embora não o considerem ilegítimo. Apenas discordam dos critérios utilizados na atribuição ou retirada de pontos:

O professor que tem autoridade não precisa ficar tirando pontos. Dependendo do caso, do aluno, não é o caso de tirar ponto, dar ponto. É deixar o aluno fazer por merecer. O aluno pode ficar disciplinado em termos, porque na verdade ele está com medo de perder pontos. Não é justo o professor tirar pontos do aluno. Se o aluno fez por merecer ganhar aqueles pontos, não tem que ficar tirando. Se o aluno ficar com desrespeito, pode tirar os pontos de participação, se faltar demais, menos um ponto. Mas não é justo ficar falando: Não trouxe livro? Menos um ponto! Gritou? Menos um ponto! Isso não é muito justo não. Não tem nada a ver. Existem punições justificadas e outras não. Punir o aluno por desrespeito, desleixo, é justificado. Não justifica se a pessoa não fez o exercício. Ela pode não ganhar o ponto, mas não tem nada a ver tirar ponto por isso. (Cássia, Escola B, 14 anos, 9º ano).

Esse bimestre teve um aluno que tirou 1,0 na prova. Os trabalhos do professor valem 2,0. Então o garoto tinha que ficar com 3,0 ou 4,0, no máximo. O professor deu 6,0 para ele! Todo mundo está falando, mas ele falou que dá a nota que ele quer. Todo mundo foi reclamar: 'professor, o senhor tem que dar a nota que a gente tirou e não a nota que está lá!' Mas ele fala que ele é o professor, ele que resolve, a gente não tem que se meter. Nós achamos que ele é 'puxa saco' do garoto, que ele está dando nota para ele...Ele fala que o aluno tem nota, é bem comportado, faz todos os trabalhos mas mesmo fazendo todos os trabalhos, não tem como dar cinco pontos a um aluno a mais, não tem como isso! Todo mundo está preocupado, porque o professor não faz nada, não faz nada para ajudar. Isso é injusto, dar pontos para um e não dar para os outros. (Lizabeth, Escola B, 12 anos, 7º ano).

Outros alunos consideram legítimo o poder de aprovar ou reprovar o aluno baseado no seu comportamento em sala de aula:

Tenho medo de levar zero de algum professor por estar brincando na sala. Ainda agora aconteceu isso na minha turma. E isso nunca aconteceu comigo. Não vou tirar zero por isso. (Javier, Escola A, 17 anos, 9º ano).

Tenho medo de ficar reprovado. Quem reprova é o professor. Reprovam pela nota vermelha e pelo mau comportamento. (André, Escola A, 16 anos, 9º ano).

A aprovação ou a retenção de um aluno em uma disciplina ou em um ano de escolaridade seria a consequência de um trabalho de ensino feito por professores, submetido após diferentes oportunidades de aprendizagem dadas ao aluno, à diversificadas formas de avaliação para que esse processo de ensino-aprendizagem fosse ajustado tanto pelo professor como pelo aluno. A partir daí, tendo sido observado que o aluno estivesse ou não dentro do que havia sido determinado como objetivo a ser alcançado, o aluno avançaria, total ou parcialmente ou ficaria retido naquele ano de escolaridade. A nota, o conceito, é apenas uma expressão desse processo. No entanto, esse medo que o aluno apresenta de reprovação é um medo que a escola alimenta de forma velada ou clara, transforma ou mantém o exame como uma das técnicas de disciplinas descritas por Foucault (1996). A Pedagogia do Exame e todo o cerimonial que a envolve é ainda a mesma relatada pelo autor. Mais que a expressão, a verificação e a possibilidade de ajustes, o exame e suas cerimônias são ainda a expressão de poder e de amedrontamento. Fomentador do medo subjetivo.

Podemos considerar que o conjunto de atitudes amedrontadoras utilizado na escola seja uma prática de violência psicológica que não pune corpos mas que, de igual forma

produz, sujeitos dóceis e úteis. Para Koehler (2008) um tipo de violência que não é fácil de constatar, pois é silenciosa, acontece de forma verbal, simbólica, gestual do professor. Para a autora:

...o silêncio da academia sobre essa questão contrasta com o fato de que atos hoje observados nas práticas escolares podem ser classificados como Violência Psicológica, sendo praticados em nosso País, desde o tempo do Brasil colonial. No entanto, nem sempre somos capazes de identificar essas práticas como violência, muito menos as crianças e adolescentes que as sofrem, pois, ideologicamente são justificadas em nome da 'boa educação'.

Os sinais de Violência Psicológica⁴ apontados pela American Professional Society on the Abuse of Children, em 1995, e citados por Koehler são: a rejeição, o denegrir/difamar, o terrorismo, o isolamento/confinamento e a indiferença frente às demandas afetivas. Verificamos tais atos, percebidos como amedrontadores, nas falas dos alunos entrevistados, mas, raramente citados pelos professores, tais como a recusa em responder às dúvidas dos alunos e a indiferença em relação às práticas de humilhação entre os alunos.

3.3 O aluno Amedrontado

Por trás da imagem negativa do professor encontra-se o homem que castiga.
T. Adorno

A prática pedagógica, a idéia do que seja Educação, do que seja ensinar e aprender são fundamentadas em concepções filosóficas e no que seja a infância.

As representações da infância passam desde um ideário de inocência, bondade e beleza até um ser mau, perverso, irresponsável e, portanto, necessitado de ser “domesticado”. A criança ou é anjo ou é demônio. Sob essas concepções, as práticas educativas são fundamentadas, tanto na formação escolar quanto na formação familiar.

Numa concepção de criança má, ou massa amorfa a ser trabalhada para um determinado fim civilizatório, os alunos seriam exaltados na medida em que fossem disciplinados, pontuais e, principalmente, submissos e subservientes aos professores. Essa subserviência era adquirida através dos castigos físicos em primeiro lugar. Palmatórias, varas de marmelo... Progressivamente tais castigos físicos foram sendo substituídos pelas punições psicológicas, já defendidas por Comênio:

Por vezes, é necessário espavitar, estimular o efeito pode ser obtido por meio de outros meios e melhores do que pancadas: às vezes, com uma palavra áspera e com uma repreensão

⁴ Violência Psicológica - também designada como tortura psicológica ocorre quando pais, adultos ou responsáveis constantemente depreciam a criança, bloqueando seus esforços de auto-aceitação, causando-lhe grande sofrimento mental. O termo violência evidencia uma relação assimétrica de poder.

dada em público; outras vezes, elogiando os outros... Que o desejo do elogio e o medo do vitupério e da humilhação estimulem verdadeiramente a aplicação. (1985, p.403).

Os professores utilizam-se também de rótulos e estereótipos para etiquetarem seus alunos que ao internalizarem podem chegar a acreditar que suas naturezas não podem ser modificadas.

Se há certo regozijo na aceitação de determinado estereótipo por parte do aluno, pois ele lhe permite sadicamente ser ‘destacado’ pelo professor diante dos colegas, em contrapartida ele sente um mal-estar que se coaduna com o fato de que se tornam solapadas várias outras alternativas de identidade, as quais são impedidas de se manifestar, pois se deparam com a barreira do rótulo. (ZUIN, 2003).

Podemos pensar nesse fato como um gerador de angústia. O aluno imagina-se como outro, alguém que ocupa o lugar do não-desejado. Esse sentimento pode se transformar em fobia e, no entanto, tem um caráter estruturante porque esse medo exacerbado, essa angústia introduz uma estrutura, um comportamento, que em última análise, é o que se espera do aluno.

Ao depender do outro, a criança se mostra desarmada, dependendo absolutamente do desejo do Outro que nunca lhe parece totalmente claro. Ela se indaga sobre o que o Outro deseja e o que deseja dela. Ao longo da vida, a pergunta sempre volta a acontecer, tornando-se presente nas aflições amorosas de todos: o que eu sou para o Outro? O que ele ama em mim, se é que me ama?

Podemos observar essa necessidade do afeto nas falas dos entrevistados. Até mesmo os alunos considerados indisciplinados, nas entrelinhas, mostram o desejo de serem bem tratados. Percebemos como é importante para eles mostrar que são o que esperam deles. Nem sempre existe uma consciência clara do que seja essa expectativa que lhe é colocada. No entanto, expressam-se em palavras e atos, para tornar evidente que está fazendo “a coisa certa”.

Duplo efeito consequentemente dessa penalidade hierarquizante: distribuir os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento, portanto o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola, exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos, à subordinação e à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina. Para que todos se pareçam. (FOUCAULT, 1996, p.152)

Os alunos demonstram em suas falas que tentam fazer ou pensam que fazem aquilo que a escola deixa claro que espera dele. Verbalizam uma necessidade de mostrar ao interlocutor que fazem o que se espera deles:

Não tenho medo de professor brigar comigo. Eles já brigam toda hora. Não sei se é importante que os professores gostassem de mim. Eu gostaria que os professores gostassem

de mim, eles falam que gostam. Eu gosto deles. O que dá medo nos professores é que eles falam que vão me reprovar por causa da bagunça. (Renata, Escola A, 13 anos, 7º ano).

Se eu fizer alguma coisa que não agrade meus professores eu não vou gostar disso. Eu fico decepcionada com isso. Vou tentar mudar isso. Eu acho importante que eles gostem de mim porque eu tento ser uma aluna melhor. Algumas pessoas podem falar que eu não sou, mas eu sei que sou. Podem falar que eu sou bagunceira na sala, mas eu não sou. Mas quem pode saber disso é o professor. Gosto de todos os professores. Se você quer respeito, tem que fazer a mesma coisa. Se meus professores gostarem de mim, eu vou gostar dos meus professores. (Ana Júlia, Escola A, 12 anos, 6º ano).

Quero ser bem vista na escola. Uma aluna que faz todos os deveres, que é boa, que ajude todos. Nessa escola tem muita gente que odeia o outro. (Paula, Escola B, 15 anos, 7º ano).

As falas dos alunos tornam-se um bom exemplo de Adorno (2008 a) quando este autor afirma que por trás da negatividade da imagem do professor encontra-se o homem que castiga. O professor seria aquele que é fisicamente mais forte e castiga o mais fraco. Os alunos temem seus professores, principalmente os estudantes que são medianamente indisciplinados, porque acreditam no poder do professor da reprovação, no poder do exame, no poder do rótulo, O castigo, nesse caso, não seria o castigo físico mas o psicológico, a demonstração da força do professor.

Ser retirado da sala de aula dá medo, porque você fica meio marcado com o professor. Não sei se o professor fica meio cabreiro, se rola uma implicância com o professor. Eu acho que ele pode dificultar a prova ou alguma nota por esse comportamento. Se você estudar não tem como o professor ir contra você. Eu acho que os alunos hoje estão enfrentando mais os professores, mas eu sou da teoria que a gente tem sim que enfrentar o professor se a gente estiver correto e tiver uma opinião para expor e se for coerente isso. Mas não afrontar o professor, não desrespeitando. Acho que devemos expor nossa opinião com educação.. Não de uma forma exaltada, mas você está enfrentando o professor de qualquer forma porque o professor tem uma opinião e o aluno tem outra. O professor é uma autoridade sobre a gente. Eu tenho medo de professor não goste de mim, mas, para o professor, não é uma questão de gostar ou não gostar, ele vai gostar é dos alunos que se interessam. É muito chato o professor não gostando da gente. E o professor gosta dos alunos que se interessam. Ele não vai gostar com os alunos que ficam lá no fundo da sala conversando. Se o professor não gosta do aluno é porque o aluno não faz por onde. (Marco Antonio, Escola B, 15 anos, 8º ano).

Ainda que tenha medo da reprovação, tenha medo da humilhação na escola, o aluno demonstrou, nas três escolas pesquisadas, o grande desejo de expressar sua afetividade aos professores e de ter a afetividade. Mesmo aqueles considerados indisciplinados e desrespeitadores, ou, ainda, alunos tímidos e os alunos excelentes, todos têm o temor de não serem amados por seus professores e colegas. Como Delumeau (1990) relata, essas inibições, as repressões, os fracassos, a carência de afeição podem acumular no indivíduo os nos grupos, cargas emocionais negativas, que podem vir a explodir. O indivíduo então, utiliza-se dessas cargas negativas como uma mobilização de forças para responder ao que ele considera ser uma agressão.

Às vezes, tenho medo de decepcionar meus professores. Se eu fizesse alguma coisa errada, falar alguma coisa que eles não fizeram, eles se decepcionariam comigo. Se o aluno se

comporta mal o professor fica chateado. Ele fica triste, se ele ficar triste gosta menos de mim. É importante para mim que meus professores gostem de mim: eu respeito meus professores, faço as tarefas que eles passam. Então eu mereço que eles gostem de mim. Eu acho que eles gostam. Porque me tratam bem. Os professores me ensinam quando eu pergunto. Eu tenho amigos na escola. Mas tenho medo que eles não gostem de mim, por causa do meu jeito. Eu sou muito estranha. Tenho medo de não fazer amigos. (Hermione, Escola A, 15 anos, 7º ano).

Não é importante que as pessoas gostem de mim, mas... É importante que os professores gostem de mim. Eu acho que eles gostam. Gosto dos meus professores. Sei que eles gostam de mim porque não me colocam de castigo. Mas também eu não sou bagunceira... (Ana Alice, Escola A, 13 anos, 6º ano).

Tenho medo de decepcionar meus professores. Ficar levando 'esporro', dizendo que eu só faço tudo errado, isso não dá certo não. Quando eu não gosto de uma professora, eu falo mesmo, não assisto à aula dela, saio de sala. Fico lá atrás quieto, abaixo a cabeça, durmo e pronto. Essa é uma atitude errada, eu sei. Eu tenho que melhorar. Não tenho medo de não ser bem tratado pelos professores. Eu trato bem quem me trata bem. Quem me dá atenção, eu dou atenção. Quando me dão atenção, eu dou atenção. Faço o dever, obedeço. Quem não me trata bem eu falo: não vou fazer o dever e não faço. Não me tratam bem quando eu falo e eles ficam dando 'esporro', dizem que não faço nada. (Davi, Escola A, 14 anos, 7º ano).

O aluno manifesta sua necessidade de afeto comportando-se do modo que a escola, de uma forma clara ou de uma forma velada, diz que deseja dele. Então, o aluno segue as regras, com medo da perda de afeto. Alguns demonstram que o medo é de não seguir as normas e, com isso, despertar o desafeto dos seus professores. Outros alunos, no entanto, consideram-se merecedores desse afeto, na medida em que está cumprindo as regras de bom comportamento, decepcionando-se quando, apesar disso, percebem ou imaginam que a afetividade esperada não é oferecida.

Tenho medo de decepcionar os meus professores. Eu sempre fui excelente aluna. Todos os professores sempre depositaram muita confiança em mim porque sempre fui muito estudiosa. Hoje, quando tiro uma nota baixa, os professores já vêm em cima de mim, aquela preocupação, espalham pra todo mundo que eu tirei nota baixa. É muito importante que meus professores gostem de mim. Eu terei que conviver com esses professores o ano inteiro, se eu não me der bem, não tiver uma boa relação com eles, eu não vou conseguir me dar bem na matéria. Os professores mostram seu afeto. Por exemplo, na outra escola, me davam presentes, gostavam muito de mim. Aqui eles conversam comigo, brincam comigo, têm um afeto, dá pra perceber que eles têm um jeito diferente comigo. Conversam comigo de uma forma diferente do jeito que falam com outros alunos que não são tão bons quanto eu. Os outros colegas, às vezes ficam chateados, porque gostariam de ser tratados assim também, outros se revoltam, outros não ligam. Os colegas me tratam com muito mais respeito, porque eu tenho credibilidade, sabem que aquilo que eu vou falar com os professores, vão acreditar em mim. Outros bons alunos são tratados da mesma forma. Os alunos bagunceiros, aparentemente não se incomodam com essa diferença, porque do jeito que se comportam, não parece sentirem vontade, mas acho que lá no fundo, eles gostariam sim, de ser tratados da mesma forma. Eu me acostumei a sempre receber elogios, então qualquer crítica me incomoda muito. (Carla, 15 anos, 9º ano, Escola B.).

Tenho medo de decepcionar meus professores. Eles podem dizer: eu estou aqui me esforçando pra caramba, aqui na frente, e vocês vão lá e não passam... Isso é ruim para o professor... (Samantha, 18 anos, Escola C, 9º ano).

Eu sei que meus professores gostam de mim, eu sou bem comportada. (Cenira, 13 anos, 7º ano, Escola B).

Quando você está fazendo alguma coisa errada, o professor não deve chegar e falar: 'não! Isso está errado, isso está horrível! Deve falar assim: Pô, ta bom, mas você pode melhorar! Ai você

espera uma coisa e chega na hora recebe uma coisa diferente. O professor deve incentivar o aluno, senão o aluno desiste. (Niobe, Escola A, 14 anos, 7º ano).

A negação do afeto pode ser uma das estratégias utilizadas pelos professores como forma de amedrontamento do aluno, de modo subjetivo, implícito em falas, atitudes corporais e imaginadas pelo aluno como poder de vida - ou o poder de reprovar por não gostar - o que afinal de contas é o poder de modificar toda a vida do aluno.

Tenho medo que meus professores não me suportem. É ruim estar numa sala de aula e saber que não vão com a minha cara. Alguns professores da minha turma não vão com a cara de alguns alunos que fazem bagunça. Às vezes, os professores falam mal desses alunos. Falam: 'ai, que chato é esse aluno!' (Luiza, 11 anos, Escola B, 6º ano).

É importante que gostem de mim na escola. Do jeito que eu sou que não queiram me fazer mudar. É importante que os professores gostem de mim. Os alunos acham importante que os professores gostem deles. Eu quero que os professores gostem de mim. É importante. Eu gosto dos meus professores. Todos. (Analu, Escola B, 15 anos, 7º ano).

Tenho medo de decepcionar meus professores, porque eles são uns amores de pessoas, eu adoro eles. Não tenho medo de não ser bem tratado por meus professores, porque eu sou bem comportado. (Javier, 17 anos, Escola A, 9º ano).

O medo de decepcionar os professores foi um dos sentimentos mais citados entre os alunos entrevistados.

Podemos usar nessa análise o conceito de mimesis em Aristóteles conforme descrito em Gagnebin (2005). Para o filósofo grego, o aprendizado mimético produz prazer. Podemos então realizar a reflexão: o aluno se mimetizaria naquilo que se espera dele, sendo assim “reconhecido” como o desejado e, dessa forma, pudesse também ser amado pelo Outro. Para se liberar do medo, deixa de se diferenciar do outro, desistindo de si mesmo e se perde. O preço é bem alto. Transforma-se a mimesis originária, que é fonte de prazer e ameaça numa mimesis perversa, reproduzindo no sujeito enrijecido a dureza do processo pelo qual passou na sua busca de adaptação ao mundo real, quando se deixa de ser criança e se transforma em adulto. Percebe-se na fala do aluno que ele reproduz um discurso que lhe foi repetido por anos e anos dentro da escola. Eles não sabem explicar o porquê de suas opiniões. Só sabem que devem ser dessa forma.

É importante que gostem de mim na escola. Eu acho que gostam de mim, eu tenho amigas. Eu acho que os professores gostam de mim. Eles não ficam brigando comigo então é porque gostam. Não sei como o aluno pode demonstrar que gosta do professor. (Ana Clara, Escola A, 11 anos, 6º ano).

Ainda que sejam considerados agressivos pelos professores, fica claro que, para esses alunos, é importante que não sejam privados do afeto do professor:

Não quero sair mal com os professores. Não gostaria de mais tarde, me encontrarem na rua e não me cumprimentarem. Queria deixar boas lembranças nos meus professores.

(Pedro Henrique, 16 anos, 9º ano, Escola B).

Porém, para além da mimesis prazerosa, mesmo levando-se em consideração o preço descrito por Gagnebin (2005), a escola que o aluno encontra é mais próxima do vigiar e punir foucaultiano por submetê-lo às técnicas disciplinares descritas pelo autor de “Vigiar e Punir” e analisadas no tópico anterior.

A escola ainda se reflete num espelho como participante de uma sociedade disciplinar. Sua disciplina, conforme descrita por Foucault (1996), tem seu próprio tipo de cerimônia. Ao entrar nela, o aluno passa a ter uma história.

A crônica de um homem, o relato de sua vida, sua historiografia redigida no desenrolar de sua existência faziam parte dos rituais de poderio. Os procedimentos disciplinares. Os procedimentos disciplinares reviram essa relação, abaixando o limite da individualidade descritível e fazem dessa descrição um meio de controle e um método de dominação. (FOUCAULT, 1996. p.159)

O professor que vigia e pune, ou imagina que vai punir, ocuparia hoje a mesma função dos demônios ontem relatados por Adorno e Horkheimer (1985): o medo pelos demônios utilizado nos rituais mágicos através de imagens e máscaras estaria repetindo-se de uma forma que possa influenciar a natureza. Os demônios eram aqueles que amedrontavam os homens que ainda se colocavam à mercê das forças que os assustava. Sob esse aspecto, o aluno pode ser levado à posição de feiticeiro. O feiticeiro mimetiza o demônio para esconjurá-lo. Ou seja, ao mimetizar o demônio, assumindo suas faces e posturas, o feiticeiro é capaz de conviver com ele, ao mesmo tempo, que amedronta também o demônio. Mas assumir as faces do demônio não o transforma num verdadeiro demônio, apenas numa semelhança deste.

Porém dessa mimesis mítica, na educação de massas, surge outra: a mimesis do aluno na massa homogênea do todo da escola poderia acontecer de forma que pudesse escapar do medo da humilhação e do constrangimento diante de todos os colegas. O medo de ser humilhado seria um artifício fundamental na consecução da disciplina na escola e do autocontrole dos discentes bem como não perder o afeto do professor nem desapontá-lo. Assim sendo, o aluno mimetizar-se-ia na figura do seu professor, usando-o como o exemplo. Dessa maneira, ao “demônio pressuposto” resta a opção de identificar-se com a máscara derivada de pressuposição. Portanto, é obrigado a assumir a posição do feiticeiro.

O medo de ser humilhado de alguma forma, por colegas e professores se mostrou de uma importância bem grande nas falas dos alunos sobre seus medos dentro da escola:

Meu maior medo na escola é passar por humilhações. Humilhação seriam pessoas falando mal de mim, inventarem coisas que eu não faço, rirem da minha cara. O medo é de humilhação feita pelos colegas. Eu tenho medo de brigas na escola. Vai que eu brigue e apanhe? E todo

mundo rir da minha cara. Isso seria uma humilhação. Se eu brigar, não tem problema, mas se eu apanhar na briga, vai ser uma humilhação. Eu acho que não tem nenhuma possibilidade de eu ser humilhada na escola. Mas eu tenho medo disso. (Paula, Escola B, 15 anos, 7º ano).

Tenho medo de passar por humilhações. Humilhação é fazer as pessoas passarem vergonha na frente de todo mundo, rirem da cara do aluno. Alguns funcionários às vezes, fazem o aluno passar vergonha e humilhação. Uma antiga faxineira na escola chamou um aluno de bicha, gay, na frente de todo mundo. Todos riram dele e ele passou uma grande vergonha. (Márcia, 15 anos, Escola A, 7º ano).

Ao medo da humilhação causada por professores e colegas atrela-se ao temor do reproche da família ou de seus atos. Como no exemplo abaixo, o relato da aluna mostra a atitude do professor utilizando-se do amedrontamento através da família para um problema que é de competência sua resolver:

Se meus pais forem chamados na escola, vai ser uma humilhação. Eles vão me fazer passar vergonha. Os professores falam ao meu irmão falarem pra minha mãe vir aqui na escola. Ela diz que se vier vai me bater na frente de todo mundo, vai me fazer passar uma vergonha. Os professores estão agindo certo chamando meus pais. Eles chamam porque eu fico falando alto na sala de aula. (Renata, 13 anos, 7º ano, Escola A).

Não é raro o uso, nas escolas, o conhecimento de problemas pessoais do aluno como forma de intimidá-lo exemplificados nos relatos abaixo:

Tenho medo de ser humilhado pelos professores. Eles descascam o pepino em cima da gente. Eles podem falar mais coisas, humilham mais. O professor é professor, já viveu um pouco de tudo. Sabe humilhar mais do que os alunos. Os alunos estão aprendendo agora. O professor já sabe. Já fui humilhado por uma inspetora, falou do remédio que eu tomo, que eu só durmo na sala. Cheguei atrasado na escola, porque eu tinha dormido, porque o remédio me dá sono. Aí ela falou que eu dormi na sala e eu não tinha dormido. Foi muito humilhante, na frente de todos os colegas, na fila. Ela falou na fila: Eu estou chegando agora, e você que toma remédio? Eu fiquei com muita vergonha. (Javier, Escola A, 17 anos, 9º ano).

Passar humilhações amedronta porque ninguém gosta de passar por isso. Isso deixa muito mal. Na escola eu acho que ninguém me faria passar por isso, mas é um medo. Talvez um professor. Acho que não aconteceria, mas tenho medo que possa acontecer. Seria uma humilhação se um professor falasse da minha vida pessoal. Isso me incomodaria. Já soube de um caso desses na outra escola que estudei. Um professor soube, por ser amigo da família da aluna, que a menina tinha sido violentada. Ele contou para todo mundo da escola, chamou a menina de “brinquedinho”. A menina nunca mais apareceu na escola. (Íris, Escola B, 14 anos, 9º ano).

Humilhação é a pior coisa que pode acontecer. Ser humilhada pela mãe, pelos colegas todos, na frente da escola toda, imagina? Ser expulsa do colégio é uma humilhação grande. Humilhação é seus pais colocarem você para fora de casa. Tipo assim: você ficar grávida. Por exemplo, uma menina de 12 anos ficar grávida. Tem muito pai ruim. Ser expulsa de casa por isso, seria uma humilhação. Uma menina grávida pode ser humilhada na escola sim. Algumas pessoas não humilhariam. Depende das pessoas. Tem escolas que humilham. Aqui na escola tem uma menina grávida e não é humilhada. Mas já soube de uma história assim em uma outra escola. Foi horrível! Fizeram tudo com ela. Xingaram, como se ela tivesse culpa... Ta certo, ela teve culpa de ter dado um mau passo. Mas humilharam ela de todas as formas. Eu tenho medo de ficar grávida e acontecer isso comigo. (Analu, Escola B, 15 anos, 7º ano).

O medo da humilhação também passa por aquela causada por colegas ou funcionários da escola:

Passar por humilhações acontece quando a gente passa na rua as pessoas ficarem falando. Já me senti humilhado na escola. Não ando direito, preciso operar minha perna de novo. Aí, na sala, os colegas ficam zoando, dizendo que eu ando com perna mecânica. Os professores não fazem isso. O aluno humilhado na escola não se sente bem não. Dá vontade de sair da escola, não estudar mais. Já me senti assim. Por causa da zoação da minha perna. (Luís Eduardo, Escola A, 17 anos, 9º ano).

O medo de ser humilhado é passar por trotes dos alunos do Ensino Médio. Ficar no meio dos pequenos também é humilhante. Ficar fora da idade, numa turma de pequenos. Eu me sentiria constrangido. Seria considerado diferente. (Cristiano, Escola B, 13 anos, 7º ano).

Nunca me senti humilhado pelos professores. Mas a inspetora me fez passar por uma humilhação. Tipo assim: eu estava falando com uma garota e ela falou para geral ouvir que ela não deveria conversar comigo porque eu era muito bagunceiro. Eu me senti muito humilhado. (Alfred, Escola A, 15 anos, 8º ano).

Tenho medo de ser humilhada por professores e alunos. É muito chato. A gente estar conversando e, de repente, você nem faz nada e a pessoa ficar gritando com você pra humilhar ou para querer aparecer na frente de nossos colegas, isso fica muito ruim. Uma vez a inspetora da escola falou que me viu gritando com as garotas, me viu falando palavrões, xingando, falou botando o dedo na minha cara, falando que me viu. Falou que me viu de fogo com os garotos do outro lado da rua. Aí foi me humilhando, botando o dedo na minha cara, eu chorando, falando que não tinha feito nada disso e ela falando que viu, que era verdade. Depois ficou provado que não foi nada disso. Ela tinha se confundido, tinha sido outra pessoa. (Milene, Escola A, 15 anos, 8º ano).

O discurso do professor pode conter elementos humilhantes para o aluno, utilizados pelo mestre em situações de conflito com os alunos, onde ele se coloca como autoridade epistêmica:

Falei com eles: infelizmente nem adianta conversar com vocês porque talvez, muito de vocês nem família tenha. Família que eu digo, é aquela coisa de ter pai, ter mãe. Porque hoje, a grande maioria é criada por avós. Transferida a responsabilidade para os outros e será que esse outro se vê na obrigação de criar? (Prof.^a Samantha, Escola B, 50 anos, 20 anos de magistério).

Eu falo para eles que nem vontade eu tenho de vir para a escola. Estão desperdiçando seu tempo, jogando na lata do lixo, acordando cedo, chegando à escola às sete da manhã pra não fazer nada. Porque se eu fosse acordar cedo pra vir para a escola e não fazer nada, eu preferia ficar em casa dormindo. Mas eles fazem questão de vir porque é disso que eles gostam. Estudo mesmo, uma vontade, um querer, está muito longe. (Prof.^a Lenita, Escola A, 42 anos, 24 anos de magistério).

Anne Freud, em 1936, isolou e estudou um mecanismo de defesa que denominou “*identificação com o agressor*”. Nesse mecanismo, quando o sujeito é submetido a um perigo externo, basicamente caracterizado pela crítica emanada por uma figura de autoridade, passa a identificar-se com ela ou moralmente ou assumindo suas posturas, ou a própria agressão como sua. O medo se transforma em submissão total ao agressor. No entanto, Anne Freud considera que na identificação com o agressor, o agredido inverte os papéis, tornando-se um agressor também.

O aluno amedrontado, ainda assim, não se submete facilmente. O processo de ensino-aprendizagem entendido sob a ótica da identificação com o agressor, nos leva a refletir sobre as relações entre professor e aluno, onde haveria uma relação sado-masoquista. O aluno amedrontado torna-se um aluno ressentido. Identifica-se com seu professor, da mesma forma que o feiticeiro tenta ser o mesmo demônio que o amedronta. Tenta se tornar um agressor, assumindo as posturas deste para identificar-se com ele. Os alunos expõem suas idéias a respeito do que eles acreditam ser o comportamento ideal do professor. A reciprocidade das “agressões” fica clara na fala dos alunos. Segundo eles, é um receber e devolver os comportamentos que acreditam ser intimidadores ou agressivos. Nessa identificação, poderíamos analisar, nas falas dos alunos, os recados que passam aos professores:

O aluno decepciona o professor respondendo, não obedecendo, intimidando o professor também. O aluno intimida o professor falando a mesma coisa para ele: que não devia estar aqui, que é burro. Aconteceu isso na minha sala, a professora não sabia a resposta do dever. Os alunos começaram a zoar ela. Ela não fez nada. Isso também decepciona. O professor, mesmo que o aluno o decepcione, não pode falar assim com o aluno. O aluno também não pode falar dessa forma com o professor. Está faltando a disciplina na escola. O aluno não tem direito a decepcionar os professores. A escola é um lugar legal, mas para o aluno se interessar na matéria depende do professor também. Por duas vezes eu fui perguntar uma coisa para a professora e ela me mandou pra fora de sala. Um ótimo professor é aquele que dá hora pra brincar, hora para falar sério. Os alunos e professores se desrespeitam. Professores precisam deixar os alunos mais interessados. Quando a aula é legal, a gente fica interessada. O professor também está desinteressado. Porque ele se desinteressa do aluno desinteressado. Isso é errado. Quanto mais o aluno está desinteressado, mais o professor tem que fazer coisas diferentes para o aluno se interessar. Todo dia a mesma coisa... Podia fazer deveres legais... Mas é todo dia a mesma coisa... (Niobe, Escola A, 14 anos).

Os alunos ficam reprovados porque não prestam atenção. Mas tem professores que nem explicam, passam os deveres, falam: copia e responde. Não explicam o que aquilo quer dizer. Só querem o dever respondido no caderno. Muitos alunos não conseguem porque não tem a orientação do professor. A gente se sente mal. Porque a gente está no colégio para estudar, o professor está para dar aula. O certo é ele vir ensinar e a gente aprender, para tirar nota no final do ano para passar. Para ter alunos mais interessados falta também interesse dos professores. Precisam orientar melhor os alunos. Professores têm que ter isso. Hora de passar dever, hora de brincar. Isso é o que todo professor deveria ser. (Régis, Escola A, 16 anos, 8º ano).

O aluno percebe, e todo professor sabe disso, o que pode e o que não pode fazer e falar com cada professor. O respeito para ambos é uma via de mão dupla. No entanto, uma quebra que seja dessa regra, é o suficiente para que o desrespeito mútuo se instale.

Os professores hoje são professores decepcionados, muitos alunos respondem, não prestam atenção na aula. Os alunos acham que estão certos e o professor está errado. Os alunos acham que o professor é implicante. Os professores deveriam falar com os alunos para prestarem atenção, mas existem os que são muito implicantes. O aluno não pode fazer nada, não pode dar uma palavra que eles já brigam. Tem que falar com todos. Não é só um que conversa. Sempre vão em cima de um mais do que do outro. São injustos. (Roberto, Escola B, 14 anos, 7º ano).

As relações dos professores e alunos às vezes estão extrapolando a intimidade. Um professor botando apelido em aluno. Tudo bem, o professor pode ser brincalhão, mas tem certas coisas que não tem nada a ver. Não pode misturar o lado profissional. É teu aluno ali. Não pode ficar zoando também. Porque dá abertura para os alunos ficarem zoando também. Chamam os alunos de “barraqueiros”. O professor chama de lerda porque a aluna tem dificuldade. Daí os

alunos já começam a chamar também, espalha pela escola toda. Passa a desrespeitar. O professor tem que dar o exemplo. O professor tem que ensinar a respeitar as pessoas. Lerda não é apelido nem pra aluno e nem pra professor colocar. Tem que respeitar. Se uma pessoa tem uma dificuldade de aprendizagem não tem que chamar de lerda. O professor chamou a colega de lerda e todo mundo na sala começou a gritar: Lerda! Lerda! O professor ideal é aquele que tem limite. Nem tão sério e severo e nem tão brincalhão. As aulas deveriam ser mais dinâmicas. O aluno tem que ter responsabilidade, mas o professor também não pode sair descontando ponto de tudo. Tem professor banana, que o aluno xinga e ele nada faz. Não tem a disciplina do aluno. O professor severo demais, o aluno cria antipatia. A turma fica mais quieta. Entre aspas. Porque essa disciplina é mais um medo e não por ser o certo. O professor que dá liberdade demais ninguém tem medo. O professor desde o começo tem que mostrar autoridade na turma. Se o professor não mostrou autoridade desde o início, depois não vai conseguir segurar. (Cássia, 14 anos, Escola B.).

Percebemos que existe, afinal de contas, um avanço nas falas dos alunos. Se for objetivo da escola a formação da criticidade discente, podemos verificar que os relatos seguintes demonstram bem a visão crítica do aluno em relação aos comportamentos de seus professores:

O professor é injusto com o aluno. Deviam prestar mais atenção nos alunos. Ficam falando no celular, não prestam atenção. (Caíque, Escola B, 13 anos, 6º ano).

O professor tem direito a tudo na sala. Porque ele é a autoridade. O aluno tem que ter limite, saber onde pode chegar e o que pode fazer. Quem dá o limite é o professor. E a família. Porque educação vem de casa também. (Rute, Escola B, 13 anos, 9º ano).

Tem professor que coloca o aluno fora de sala toda hora. O professor coloca pra fora de sala, vai adiantar? No dia seguinte, o aluno vai ficar quieto, vai ficar quieto outro dia, mas acaba voltando a fazer de novo. Tem aluno que vai ser colocado pra fora de sala e nunca mais. Tem outros que ficar em sala é recorde. Alunos que nunca foram colocados para fora de sala, aqueles que o professor conhece, confia, fala direito com ele, ao ser colocado pra fora de sala por algum motivo, no dia seguinte, não vai fazer mais. Os alunos que sempre fazem bagunça vão ser mandados para fora outras e outras vezes. Terão suas reputações intactas. Porque os alunos indisciplinados, são sempre lembrados. Os bons alunos são esquecidos. O aluno que sai de sala toda hora, vai ser um tempo vago para ele. Advertências, convocações de pais, também funcionam só um tempo. Para aquelas pessoas que fazem muitas vezes, isso não funciona mais. Alguns professores se sentem mal com o comportamento do aluno. Outros nem esquentam, ele está dando aula e está ganhando no final do mês. Se o aluno não quiser aprender... (Marcelo, Escola A, 12 anos, 8º ano).

As posições de demônio e feiticeiro são intercambiáveis nas relações escolares. Ao assumir a posição do aluno-demônio, o professor feiticeiro infantiliza-se como ele. Ao colocar as máscaras do professor-demônio, o aluno desenvolve a identificação com o agressor.

Escondendo tudo isso, há a concepção do pequeno como anjo e inocente, a visão de que o aluno é a flor, a plantinha, a massa moldável. Na escola, mesmo sendo considerada um jardim e a função do professor como o que semeia e cuida, ainda assim aparece a ameaça e a coerção através do amedrontamento, para quaisquer dos que ousem se afastar dessa visão e que mostrarem seus “espinhos”.

O “aluno amedrontado” pode corroborar a análise de Adorno (1995) sobre as representações da escola e do docente. Para este autor, tais representações são como uma deformação da imagem do professor, na qual os mesmos são vistos como aqueles que aplicam os castigos,

aquele que pode punir. Tal como foi descrito por Foucault, tal punição não necessita mais do castigo físico. A negação do afeto, a percepção de que é tratado de forma diferente, o medo de decepcionar, as humilhações pequenas ou deliberadas, até mesmo as humilhações “permitidas”, fazem com que o aluno veja tais situações como representações da punição, o que o tornaria alerta, procurando agir dentro da conformidade, para que não seja punido.

Além do professor, existem outras situações ou instâncias de amedrontamento na escola. Figuras ou “entidades” que despertam um medo subjetivo no aluno, ainda assim agindo como uma inspeção constante, um olhar que está sempre alerta em todos os lugares. Aqui estariam inseridos os Serviços de Orientação Educacional, os inspetores de disciplina, os Diretores de Escola e o Conselho Tutelar.

Tenho medo de ir pra Orientação Educacional ou pra Direção da Escola. Não sei. Pra Direção eu nunca fui, mas sei lá, dá medo. Todo mundo fala: Orientação é muito chato, pega no pé. É isso é aquilo. De todos os alunos que já passaram por isso acabam botando medo e a gente não quer passar por isso. (Milene. Escola A, 15 anos).

Tenho medo de ser levado para a Orientação Educacional. Fica chamando minha mãe, minha mãe trabalha, tem que faltar ao trabalho, tem que assinar. Um dia a diretora adjunta da escola chamou a gente, disseram que roubamos caneta, as portas dos armários. Eu não fiz nada! Chamaram uma pessoa que disse que ia me levar pro Padre Severino. Aí chamaram minha mãe e ela teve que assinar. (Davi. Escola A, 14 anos).

Tenho um pouco de medo de ser mandado para a Direção da Escola ou para a Orientação Educacional. Aí me levam pro Conselho Tutelar. Não tenho medo deles. Tenho medo de ficar lá dentro. Vão me trancar lá dentro, não vão me deixar sair. (Carlos. Escola A, 14 anos, 7º ano).

Mais uma vez percebemos que o medo subjetivo é fomentado pela escola e pelas instâncias que nela atuam. Existe a necessidade de se intimidar o aluno com punições nem sempre claras, mal explicadas, que pela ignorância das possibilidades reais de atuação dessa instância, acabam coibindo os comportamentos considerados inadequados nos alunos. Ao mesmo tempo em que Orientadores Educacionais são vistos como ineficazes pelos professores na intimidação ao aluno, são utilizados por eles como amedrontadores quando não conseguem lidar com as situações nas salas de aula. Em escolas onde não existe o Orientador Educacional, a Direção ocupa esse lugar de “entidade amedrontadora”. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é um fator de intimidação aos professores e o Conselho Tutelar é usado como intimidador do aluno. Vemos também nas falas o uso do registro como foi descrito por Foucault, como uma forma de controle do indivíduo.

Antigamente eu tinha medo de ir pra Direção. Hoje é uma coisa normal, apesar de que eu nunca fui. Eu me comporto. Hoje eu sei que eles não vão fazer nada comigo. Mas tinha medo. Achava que iriam chamar meus pais, eu ia levar uma bronca e apanhar. No dia seguinte, eu chegaria toda marcada na escola. (Cenira, Escola B, 13 anos, 7º ano).

O professor que grita com o aluno dá medo. Pode chamar a Orientação, expulsar da escola. A Orientadora vai chamar minha mãe e ela vai brigar comigo. Acho que é a Diretora que expulsa os alunos da escola. Uma vez tiraram a lâmpada do banheiro e a inspetora ameaçou chamar a polícia. A escola não tem que chamar a polícia para o aluno. Tem que chamar o Conselho Tutelar. Eu acho que o Conselho Tutelar vai dar esporro no aluno, não sei, eu acho que é isso que faz o Conselho. (Luís Eduardo, Escola B 17 anos).

Profissionais como os chamados especialistas devem refletir sobre sua prática, verificando até que ponto contribuem para o continuísmo das formas de exercício de poder dentro da Escola. Caberia a esses especialistas a tarefa de promover essas reflexões, tanto pessoais como coletivas, de forma a reverter a situação, estabelecendo condições para que novos tipos de relacionamento aconteçam no interior da escola. É necessária uma reflexão sobre até que ponto os próprios especialistas, formados dentro de uma visão de sociedade disciplinar, utilizam-se de todos os mecanismos desta para também conseguir o controle dos corpos.

Um dos grandes medos dos alunos ouvidos é o medo de ser expulso. Isso contradiz a idéia que o aluno não gosta da escola. Parece que se tornou legítimo limitar o direito (que é de todos) à Educação apenas aos bem comportados. Os alunos indisciplinados são excluídos. Para Arroyo, (2007, p. 793) “as escolas se atribuem o direito de expulsá-los sumariamente ou recluí-los em espaços especiais. As violências dando direito à sociedade e às escolas para julgarem quem tem direito” A escola usa um discurso velado da possibilidade de expulsão, transformando essa fala em medo subjetivo para o aluno que nem sabe os motivos que levariam a uma expulsão, a legalidade desse ato e que pessoas poderiam ter o legítimo direito de fazê-lo. Ainda assim o medo da expulsão, conjugado aos medos de decepcionar os pais e passar por uma humilhação, transforma-se numa excelente estratégia de consecução do bom comportamento do aluno. Vejamos como o aluno demonstra esse medo em suas falas:

Tenho medo de ser expulso da escola. Aí a mãe vai ter que ficar pra lá e para cá para arrumar outra escola. Para ser expulso da escola o aluno tem que xingar o professor e brigar na escola. Eu penso nisso quando estou quase fazendo alguma coisa. Mas eu não brigo nem xingo o professor, mas tenho muito medo disso acontecer comigo. Quem expulsa o aluno da escola é a Diretora. O aluno expulso tem que ir pra outra escola. (Milton, 13 anos, Escola C, 7º ano).

Meu maior medo é ser expulsa da escola. Eu não sei. Se eu fosse expulsa da escola eu ia morrer de vergonha. O que faria um aluno ser expulso da escola seria: fazer bagunça, brigar com colegas. Não faço nada disso, mas tenho muito medo que aconteça. Quem expulsa o aluno da escola é a Diretora. (Ana Clara, 11 anos, 6º ano, Escola A).

Ser expulso da escola dá medo porque meus pais brigariam muito. E eu não quero sair daqui. Não sei o que o aluno precisa fazer para ser expulso. Mas tenho medo. Quem expulsa o aluno da escola é a Direção. Eu não tenho motivos pra ser expulso. (Roberto, 14 anos, 7º ano, Escola B).

Para o aluno, ser expulso da escola é a negação do seu direito à escolaridade. É a suprema humilhação que se pode ter enquanto estudante e o fechamento das portas do mercado de trabalho e do convívio social para ele.

Tenho medo de ser expulso dessa escola. Tenho medo porque se eu for expulso eu não vou conseguir ir para a Escola Técnica. Só fazendo prova. E sem escola técnica é impossível arrumar um bom emprego. Para ser expulso da escola, o aluno o aluno deve violar algumas coisas, responder ao professor, bater nos colegas. Não dou nenhum motivo para ser expulso, mas eu tenho medo. (Saulo, 14 anos, 7º ano, Escola B).

Ser eu for expulso minha mãe vai começar a cobrar, vai falar que eu só dou desgosto. Para ser expulso, o aluno tem que ser muito atentado, sei lá, maluco, pra ser expulso da escola. Sei lá, começar a xingar os professores, colocar bombinhas na sala da Diretora. Meu colega foi expulso de outra escola porque colocou bombas na sala dos professores. Acho que o aluno que faz isso vai chegar cheio de moral. ‘Aquele maluco ali é sinistro’, vão dizer dele. Dá medo de um cara desses, porque pra fazer isso, o cara não deve bater bem da idéia. (André, 16 anos, Escola A).

Tenho medo de ser expulsa da escola, porque depois, para arranjar vaga em outra escola vai ser difícil. Essa é uma escola muito boa, tem um ensino bom e não precisa pagar. Se eu sair dessa escola vou ter que ir para uma escola paga. (Taísa, Escola B, 13 anos, 7º ano).

Se eu responder meus professores, fizer bagunça, brigar na escola, faltar muito, eu posso ser expulso da escola. Quem expulsa o aluno é a Diretora. Se o aluno for expulso, ele não aprende nada. Sai hoje e só volta no ano que vem. Eu sou mais ou menos assim. Eu falto um pouco. Falto quando não estou a fim, eu não venho. (Mariano, Escola C, 15 anos, 7º ano).

A escola preocupada com os conteúdos da docência, com métodos e avaliação esqueceu de ouvir e olhar os novos alunos das escolas populares.

Os alunos de escolas populares, em suas falas, contradizem alguns aspectos do imaginário que se construiu sobre eles. Em seus relatos mostram seus afetos, seus desejos de afetos, de aceitação. São críticos em algumas situações, ingênuos em outras, acomodados em várias. Reproduzem as falas da escola. Talvez porque não conheçam outras. Talvez porque, ao reproduzirem, mostrem que estão “aprendendo direitinho”. Estão fugindo, quando o medo existe. O aluno amedrontado subjetivamente pela escola, na dialética do fugir ou lutar, “foge” quando aceita o medo.

3.4 O professor amedrontador

“O castigo é, de todas as penitências, a mais honesta para um mestre, a mais vantajosa e a que mais agrada aos pais; permite tirar dos próprios erros das crianças maneiras de avançar seus progressos corrigindo-lhes os defeitos.” A. Leon apud Foucault.

Se considerarmos a escola como uma das instituições especialmente utilizadas pela sociedade disciplinar, podemos considera que o professor amedrontador é seu principal agente. Uma análise da situação em que é formado e em que perspectiva ele atua pode ser feita.

Theodor Adorno (2008a) descreve as representações inconscientes ou pré-conscientes daqueles que pretendem seguir a carreira do magistério bem como dos alunos. Segundo ele, a profissão do Magistério, imprime um clima de falta de seriedade, desprestigiada socialmente, principalmente os que lidam com crianças e adolescentes, profissão que desperta um velado ódio. Apesar do seu desejado poder de vigiar e punir, o professor, no entanto, não deixou de lado sua antiga imagem de serviçal, onde seu poder é dado por procuração. Inicialmente, para a função de professor, eram os escravos que eram utilizados. O poder do professor, inclusive o poder da violência e do castigo disciplinador, só aconteceria porque é dirigido a crianças e jovens, o que torna esse poder, de “segunda categoria”, não se equiparando ao poder real. O professor seria o “homem que castiga” (ou a mulher que castiga, visto que o magistério se tornou uma função eminentemente feminina, principalmente nos anos iniciais da escolaridade).

Mesmo após a proibição dos castigos corporais, continuo considerando este contexto determinante no que se refere aos tabus acerca do magistério. Esta imagem representa o professor como sendo aquele que é fisicamente mais forte e castiga o mais fraco. Nesta função, que continua a ser atribuída ao professor mesmo depois que oficialmente deixou de existir, e em alguns outros lugares parece constituir-se em valor permanente e compromisso autêntico, o docente infringe um antigo código de honra legado inconscientemente e, com certeza, conservado por crianças burguesas. Pode-se dizer que este não é um jogo honesto, limpo, não é um fair play. Esta unfairness (desonestidade) — e qualquer docente o percebe. Inclusive o universitário — também afeta a vantagem do saber do professor frente ao saber de seus alunos, que ele utiliza sem ter direito para tanto, uma vez que a vantagem é indissociável de sua função, ao mesmo tempo em que sempre lhe confere uma autoridade de que dificilmente consegue abrir mão. (ADORNO, 2008a)

No entanto, a sociedade é baseada na força física, o uso da violência é cada vez maior.

Da mesma maneira as disposições da chamada integração civilizatória que, conforme a concepção geral, deveriam ser providenciadas pela educação, podem ser realizadas nas condições vigentes ainda hoje apenas com o suporte do potencial da violência física. Esta violência física é delegada pela sociedade e ao mesmo tempo é negada nos delegados. (ADORNO, 2008, b)

Verificamos que ao professor foi delegada a tarefa, através do amedrontamento e da intimidação, do castigo físico, de transformar o aluno no corpo dócil e útil de que a sociedade necessitava. Séculos atrás o respeito ao mestre era imposto, autoritariamente, onde relacionamentos informais não eram muito comuns. Os castigos físicos eram permitidos e legitimados pela sociedade, pelas famílias. A agressividade no trato com os pequenos era considerada uma boa estratégia, principalmente para os alunos julgados rebeldes e indisciplinados, e isso resultaria numa boa preparação dessas crianças e jovens para a vida adulta. A disciplina tinha uma feição militar. O professor, aquele que colocava em prática todo o ideário disciplinar, consciente ou não disso, passa a supor que a punição e o

amedrontamento são essenciais para a consecução da disciplina que é tida como condição única da aprendizagem.

Eu sou do tempo em que quando o professor entrava na sala de aula, eu ficava em pé. Não sei se era questão de intimidação, mas acho que era mais uma situação de respeito e admiração pelo professor. Quando ele entrava na sala, a gente ficava em pé. Quando ele sentava, a gente sentava. Na escola que eu estudei, havia muita cordialidade entre alunos e professores. (Prof. Felipe, Escola C, 23 anos de Magistério, 49 anos).

Antigamente havia certa marcialidade em relação à figura do professor. Eu ainda peguei um ranço dessas cerimônias de levantar quando o professor entrava na sala. E era automático. (Professor Marco, Escola C, 15 anos de Magistério, 35 anos).

De alguma forma, você tem que ter o aluno nas mãos. Você tem que mostrar ao aluno que você é o professor, que você tem digamos assim, alguma coisa, que possa de alguma forma amedrontá-lo, que é a nota. (Prof.^a Carmem, Escola B, 30 anos de Magistério, 60 anos).

Na escola ainda são encontradas características especiais que vão desde a arrumação da sala de aula, os modos de ensinar que implicitamente ministravam mais que conteúdos, adestravam nas relações de autoridade. A forma da distribuição do tempo, as recompensas e os castigos, tudo levava a mostrar ao aluno que ser disciplinado, ordeiro e cumpridor de suas tarefas só lhe traria bons resultados. Mesmo a ênfase em determinadas disciplinas ou mesmo as metodologias utilizadas pelos professores, tudo tinha como objetivo a disciplinarização do aluno, conforme já vimos em Foucault (1996).

Eu não vejo assim, hoje, na grande maioria, o medo do aluno em relação ao professor. Na minha matéria eles têm mais medo da matéria do que o professor. Antigamente, o professor de Matemática era o bicho papão da escola. [...] Temos problemas de alunos ameaçando professores, porém, mais alguns professores que outros. Mais os professores de Língua Inglesa, de Artes, o que eles falam: das matérias que não reprovam. A tendência de não ter respeito a esses professores é maior do que em relação aos professores de Matemática, Português, Geografia. Mesmo com essa aprovação automática, isso ainda acontece bastante. Eles acham que a Matemática é um bicho de sete cabeças. Eles têm mais esse pezinho atrás em fazer qualquer coisa com os professores de Matemática porque sabem que é a matéria que pode ser reprovada. Alguns professores são mais exigentes em alguns critérios, então eles respeitam mais. Eles têm medo do professor que pode reprovar, mesmo que não reprova. Mesmo todo mundo falando que não reprova, ele ainda tem certa dúvida se pode ou não ser reprovado. (Prof. Arthur, Escola C, 10 anos de Magistério, 35 anos).

Os alunos desobedientes, sujos, malcriados, que não aprendem são enquadrados pelos professores como verdadeiros “demônios” que precisam ser exorcizados, deixando lugar para o prazer e a satisfação de dar aulas: .

Eu tenho saudade dos meus tempos de dez anos atrás, sempre falo isso pros meus colegas. Há dez anos atrás, a gente tinha uma clientela que vinha para a escola com o objetivo de estudar, de ser gente de verdade, ter uma profissão. De ser alguém na vida. Hoje o que a gente vê aqui é o que? Alunos que não querem nada, que vêm aqui fazer não sei o que. A maioria, 85 a 90% é assim. Há as exceções que se salvam. Isso que nos dá prazer de vir aqui, uma minoria. Infelizmente. Eles vêm pra escola, não copiam, não querem nada, não fazem nada. Isso desgasta o professor, acaba com a paciência do professor. Há alguns anos atrás, o professor tinha mais prazer de trabalhar, porque o aluno vinha para a escola para aprender. Hoje os objetivos são outros. (Prof.^a Lenita, Escola A, 24 anos de Magistério, 42 anos).

Várias formas de castigo físico ou psicológico podiam ser usadas com aprovação e recomendação teórica daqueles que pensavam a Educação. Se a cultura tem a responsabilidade de domesticar o que de besta existe no homem, tornando-o dócil e domesticado, a escola é um local de transmissão de cultura, cabendo aos professores então, “domesticar a besta humana”. Os “ótimos professores” sempre foram aqueles que conseguiram “dominar a turma”. Isso também pode ser observado nas falas dos alunos, embora os mesmos também tenham outros critérios tais como a afetividade no trato com a turma.

Todo um aparato, tal como foi debatido na seção 3.2 deste capítulo, foi construído para que esse professor se transformasse naquele que conseguiria a socialização e a formação moral dos alunos sob sua tutela. Ele usaria de todos os artifícios para que pudesse realizar sua tarefa. Os relacionamentos seriam impessoais e o professor acreditaria que não precisava ter “intimidades” com seu aluno. Importante era “dar a matéria”. O professor ensina e, conseqüentemente, o aluno aprende obedientemente. Este era seu papel fundamental, a moldura de todo o processo educacional.

A autoridade do professor é uma autoridade moral, delegada pela moral social para que essa fosse apresentada ao educando.

A função moral daria legitimidade às escolas e à docência. A sociedade continua cultivando um imaginário meio sagrado da escola e da docência, como templos e sacerdotes da moralidade social, sobretudo na moralização do povo e de seus filhos. Sacralidade, moralidade, autoridade pedagógica se reforçaram por décadas na visão social das escolas e dos seus mestres. (ARROYO, 2007, p. 802).

Isso pode ser observado na fala de alguns professores ouvidos na pesquisa.

A escola era uma igreja, todo mundo quieto, em função da repressão daquela época. Mas a gente aprendia muito mais [...] A escola, assim como a igreja, era um dos últimos redutos intocáveis pela violência. Agora a violência está entrando dentro da escola e atingindo o professor. [...] Antigamente o professor era uma entidade. (Prof. João Luiz, Escola B, 11 anos de Magistério, 42 anos).

Utilizando-se do amedrontamento e da intimidação na sua relação com o aluno para que haja maior controle de seus atos, o professor coloca-se como autoridade epistêmica; estabelece-se o laço social e cumpre o papel que lhe foi legitimado – é o representante da lei, da autoridade. Legitimamente pode utilizar-se da força física, de castigos corporais de forma a conseguir daquele que lhe foi confiado, o resultado final esperado para sua função. Entre professor e aluno desenvolvem-se relações dialéticas do senhor e do escravo ou a do Pai, que é portador das interdições.

O professor ainda porta a imagem de carrasco mesmo após a abolição dos castigos físicos na sala de aula, isso talvez ocorra em virtude do fato que as punições se renovaram, ou melhor, as punições permaneceram quando renovadas na forma da punição psicológica, expressada frequentemente na vontade de poder do professor que, ao agir sarcasticamente, colabora para a destruição do processo formativo do aluno. (ZUIN, 2003).

As técnicas de amedrontamento e até violência física eram valorizadas e mesmo “ensinadas” como relata Pereira (2000):

Como professora primária, chegou minha vez de castigar e assistir à aplicação de muitos e diversos castigos. Esses eram incentivados pelo próprio diretor, que considerava como melhores professores aqueles que conseguiam maior silêncio e imobilidade dos alunos em sala de aula. ‘Não dê beliscões ou reguadas, puxe o cabelo porque não deixa marcas’, dizia a diretora. E assim, tornei-me ótima professora!

Percebemos que o bom professor, se torna no imaginário profissional, aquele que mantém a disciplina. “A punição disciplinar, não passa de um sistema duplo: gratificação-sanção. E é esse sistema que se torna operante no processo de correção.” (FOUCAULT, 1996. p.150). Nessa visão, o castigo é necessário, é o meio para formar o adulto responsável e respeitador, que seria o fim último do trabalho docente. O prestígio e o poder do professor são presumidos e assumidos por ele. Reputa-se-se um portador de mana.

Sobreira (2008), em suas observações de aulas verificou que:

[...] as falas e atitudes autoritárias dos professores se realizam em nível pedagógico explícito, embora sua utilização como elemento nos conteúdos curriculares opere em nível oculto. O elemento autoridade (disfarçado sob a reivindicação de disciplina) foi convocado nos conflitos entre professores e alunos, ou mesmo utilizada na simples prevenção de qualquer desvio na programação da aula. Os professores não moderavam seu comportamento em busca de soluções para os conflitos com os alunos mas, pelo contrário, esta situação os conduzia para estratégias de coação. Essa é uma bela demonstração do mana docente, a impossibilidade de separar a autoridade em si e seu portador. (p.51)

As questões que envolvem problemas educacionais são imaginadas como facilmente solúveis pelos professores que aceitem e incorporem sua missão. Porque ele é o detentor do poder e deve ser alguém com inesgotável força de vontade, o que se sacrifica, o que está sempre lutando para cumprir ao chamado missionário de seu trabalho profissional.

A gente precisa saber lidar com o aluno. Eu procuro conversar, nunca tive casos sérios, procuro conversar muito com eles, procuro mostrar que a violência não leva a nada, que se eles estudarem, de repente podem ter um futuro melhor, que eles devem pensar na família e até na família que no futuro poderão constituir. (Prof.^a Carmem, Escola B).

Eu me revolto, mesmo quando faço uma análise crítica. Eu digo: agora é a hora dele aproveitar o que eu estou aqui oferecendo para que ele possa mudar, no futuro, a realidade dele, melhorar sair fora dali. Mas poucos realmente aproveitam. Por que eles sofrem tanto, por que eles não aproveitam o que a escola tem a oferecer de melhor? Eu falo assim para eles: Gente, vamos valorizar, vamos nos dedicar! Trabalhador nunca vai ficar rico, mas se você adquirir conhecimentos, você vai poder competir, não em pé de igualdade, mas vai ter as mesmas oportunidades por uma vaga no trabalho. Pode não ser um excelente salário mas às

vezes, você pode ter uma vaga numa empresa que vai te dar vale transporte, um bom plano de saúde. Não vai ter ganhos em dinheiro, mas vai ter uma melhoria de vida.[...] Eles não são maduros para pensar dessa forma. Eu sou sonhadora, vou trabalhando no sentido que pelo menos três ou quatro vão assimilar esse conteúdo. Eu me aborreço demais, mas eu não desisto (Prof.^a Liana, Escola C, 22 anos de Magistério, 47 anos).

Se eu cobro deles, eu gosto deles. Eu me preocupo. Seria muito mais cômodo, pra mim, chegar e falar: Ah, não vale a pena, nem vou esquentar minha cabeça, nem vou me preocupar, nem vou ficar cobrando nada, porque não vale a pena mesmo. Então se eu cobro deles, eu gosto deles, eu quero que eles estejam aqui. Quando eu sei da notícia que um aluno entrou no tráfico, eu fico assim: a escola não fez nenhuma diferença na vida dele! Eu quero que a escola faça diferença na vida deles! Eu me sinto péssima! Eu não fiz nada para que isso não acontecesse. Alunos inteligentes que tinham um futuro pela frente. Eu fico pensando: eu não fiz nada! A escola nunca fez nada! Quando eu sei dessas coisas, eu fico pensando: o que eu estou fazendo aqui? Tem alguma coisa errada! A escola não fez nada para mudar alguma coisa na vida deles! (Prof.^a Mariana, Escola C, 24 anos de magistério, 46 anos).

Caso consideremos a figura da infância descrita anteriormente como aquela que necessita de domesticação, de socialização, a do “pequeno demônio”, podemos nos valer de Adorno e Horkheimer (2008 c) e colocar o professor numa imagem xamânica dotado da máscara do ritual para dominar o demônio. Isso torna sua função ritualística, um processo influenciado pela magia; ele é o que exercita as práticas de conjuração, fazendo o sacrifício que exorcizará o demônio, transformando-o numa figura submissa aos seus desejos. Dessa forma, o diferente se torna o igual. “O xamã esconjura o perigo com a imagem do perigo. A igualdade é o seu instrumento. É ela que, na civilização, regula o castigo e o mérito”. (ADORNO; HORKHEIMER, 2008 c).

Em busca da missão de levar o esclarecimento, o professor usa a máscara do feiticeiro, transformando-se num “outro”, usando as estratégias de dominação, usando o medo do outro pelo que esse outro ainda não sabe. Essas estratégias podem ser observadas nas falas dos alunos, como vimos anteriormente, quando eles acreditam que os professores detêm todo um poder de decidir sua vida acadêmica, baseado num julgamento que pode se pautar apenas no seu comportamento, ainda que seja um “bom aluno”.

Como o medo do aluno é de ser reprovado, a fala do professor quando deseja intimidar, utiliza-se dos rituais da avaliação e da “economia dos pontos”.

De alguma forma, você tem que ter o aluno em suas mãos. Você tem que mostrar ao aluno que você é o professor. Que você tem alguma coisa que possa, de certo modo, amedrontá-lo, que é a nota. Mas hoje, você mostra ao aluno que pode reprová-lo, mas ele não está nem aí. [...] A aprovação e a reprovação é ainda a arma que dispõe o professor. Não deixa de ser uma forma de pressão e de intimidação. Porque muitas vezes eles dizem: ah, não estou nem preocupado com notas. Mas chega ao final do ano está todo mundo correndo atrás do professor como cachorrinho, querendo saber se conseguiu nota, se não conseguiu. “Professor pelo amor de Deus, me dê um ponto, professor, eu fiquei reprovado, por favor, me ajude”! Eu acho que é ainda uma maneira de segurar o aluno, a nota. Segurar no sentido dele respeitar mais o professor, nesse sentido, dar mais responsabilidade a ele. É mostrar a ele que você ainda tem esse poder, de aprovar e reprovar. (Prof.^a Carmem, Escola B).

Os professores até utilizam-se de pequenas ameaças não no intuito de ser aquela ameaça, ameaça de vida. Quando se fala de ameaça, você pensa em vida, esquecendo-se dessas

pequenas ameaças que o professor faz. Eu acho que isso ocorre sim. ‘Ah, você não vai fazer? Então também não vai ganhar o ponto! Então também você não vai ser avaliado.’ Se é legítimo eu não sei. Só vejo assim: eu estou ali para avaliar o aluno. É constante: se você propõe ao aluno alguma coisa, o adolescente quer sempre uma compensação. Ele só fala assim: ‘professora, vai valer visto? Se não valer eu não faço.’ Então minha prática agora é: vale visto! O aluno não estuda por estudar, está querendo uma compensação. O visto é ponto? É ponto! Então ele faz. Trabalho vale ponto? Vale. Só se consegue fazer com que eles realizem atividades se valer ponto, tiver uma compensação. Tem sempre que trocar por alguma coisa, e alguma coisa, significa valer ponto. Amedrontar não é bom, mas a gente até criou uma situação em sala de aula que acaba gerando isso. Você precisa avaliar e precisa de resultados. A gente está acostumada a avaliar por nota. Eu não sou professora de amedrontar, eu não acho, nunca pensei nisso. Eu não sei se eles têm medo de mim, mas que eles me imploram os pontos, eles imploram. (Prof.^a Odete, Escola B, 15 anos de Magistério, 44 anos).

A relação entre aluno e professor, é baseada no medo. Antigamente o aluno tinha mais medo do professor, respeito. Esse medo era chamado de respeito. Lógico que esse respeito vinha através da nota baixa, do poder da caneta que o professor tinha. Se o aluno saía da regra, tirava um ponto, muito baseado na nota, a nota pelo comportamento. Hoje mudou muito, eu não tiro mais ponto da nota por comportamento. O recurso da nota eu não utilizo mais. Já há bastante tempo, eu não tiro ponto. E isso criou uma situação em sala de aula que o aluno não quer fazer o trabalho e eu não obrigo, eu não intimido: olhe, vai perder ponto! Ele só faz se quiser. E quando o aluno quer fazer o dever, é de melhor qualidade. Ele realmente está empenhado naquilo, está motivado. É melhor para ele e melhor para mim. Mas isso é muito difícil. (Professor José, Escola C, 43 anos, 15 anos de Magistério).

O professor tem certo prazer sádico nessa dependência do aluno em relação ao seu poder de aprovação, reprovação, doação ou retirada de pontos. Para Adorno (2008 a), o professor vai se convertendo lentamente em um vendedor de conhecimentos onde o intelecto é reduzido a mero valor de troca.

O aluno tem certo medo de tomar certas atitudes em sala de aula, pelo medo de ser reprovado. O professor usa isso em certos casos. A gente não pode dizer que não. Porque usa. Dentro das turmas onde a distorção faixa etária-série é muito grande, o professor usa isso constantemente. É uma maneira de ter o controle da disciplina. Se ele não conseguir conquistar a turma, porque o adolescente hoje precisa ser conquistado. É um trabalho de conquista muito grande. Ai ele usa essa ferramenta da reprovação como intimidação, para ter o controle da disciplina e para conseguir algo daqueles que desejam alguma coisa. Se o conteúdo está dentro dos interesses deles, é mais fácil. Mas se o conteúdo não tem uma aplicação dentro da realidade, eles se tornam indisciplinados. Ai você tem que chamar mais atenção deles, dizendo que vai haver uma semana de provas, que eles vão ser avaliados. Tem que estar constantemente lembrando a eles que vai ter uma semana de prova, que eles vão precisar de nota. Mesmo sabendo que serão aprovados automaticamente, eles já mudam sua postura. (Prof. Arthur, Escola C, 35 anos).

Quando o sistema de avaliação é o sistema chamado de aprovação automática, o professor sente-se desprestigiado, solapado de alguma coisa que lhe é legítima, seu poder de amedrontar o aluno através da avaliação.

Se você não intimida, não trabalha. Eu uso “descontar pontinhos” aquele famoso: ‘olha, vou descontar!’ Eu gosto muito daquele medo, mas eu gosto muito da redenção. Não do tirar por tirar. Ai você fala assim: ‘Hoje é o dia do perdão!’ Ai eles ficam animados e pronto... Eu digo que na hora da reunião de pais, eu vou chamar o pai, vai ser uma situação constrangedora. Ai o aluno se modifica. Nossa, uma maravilha! Eu só faço isso! Porque é uma de você segurar. (Prof.^a Samantha, Escola B, 50 anos, 20 anos de magistério).

Antigamente o professor tinha um calendário de avaliações, ele marcava prova. Agora, ele dá prova se quiser. Isso de ciclos deixou tudo muito aberto, tudo muito aleatório. Isso deveria

mudar, porque sem isso, não sei como lidar com esses alunos. Está cada dia mais difícil. (Prof.^a Lenita, Escola A).

A gente ainda vê a questão da intimidação como instrumento de poder do professor. Principalmente a avaliação como instrumento de poder. De um tempo para cá, com a avaliação mais flexível, o professor se vê mais desarmado. Alguns colegas acham que os alunos só cumprem as tarefas, fazem as atividades se a relação for uma relação autoritária. O que não deveria acontecer, deveria ser uma forma de compromisso, de alunos e professores. Historicamente, a avaliação sempre foi um instrumento de poder, uma forma de punir o aluno. Se ele faz ou atende as expectativas do professor ele é contemplado com uma nota boa, se não faz, é punido como uma nota ruim. A avaliação deve ser utilizada como um caminho. Mas historicamente, os professores fazem isso, porque eles reproduzem o que viveram. (Prof. Antonio, Escola A, 42 anos).

As máscaras, como falam Adorno e Horkheimer (2008 c), modificam-se conforme a situação. Existe a máscara do que vigia. Existe a máscara do que castiga. E existe a máscara do que examina. Todas potencialmente amedrontadoras. Há também, a máscara infantil, na qual o professor se transforma em um ser infantilizado porque precisa ser como o aluno para também perder o medo de não saber cumprir essa função mítica. No entanto, todas não passam de máscaras e, como tal, só possuem operacionalidade nas sociedades fundadas no mito. Se as escolas são instituições do/ou para o esclarecimento, o uso das máscaras é o avesso da escola.

Em sua formação, o professor passa por um discurso de responsabilidades que lhes são atribuídas: entre outras a de formador da consciência, do salvador da nação, do responsável por formar corações e mentes. A partir da República, com a participação cada vez mais acentuada das mulheres na função do magistério, a escola passa a ser massificada e cuja principal função e, por conseguinte, dos professores, notadamente das professoras, seria a moralização da população, a disciplinarização.

Principalmente as professoras das classes iniciais são inculcadas a responsabilidade, de sua missão.

Ela, a professora, deveria estar em condições de incorporar novos controles emocionais, não discutir em termos desabridos com o inspetor escolar, por exemplo. Deveria também estabelecer novas disposições mentais, estar disponível para incorporar novos conhecimentos ou, pelo menos, parecer que incorporava esses conhecimentos. Permitir que fosse educada sua sensibilidade, amar os alunos, amar a pátria, dispor-se a sacrifícios pessoais em nome de entidades tão abstratas quanto pátria, educação e nação. Deveria também prever quais seriam os resultados de suas condutas e que comportamento adotar em função dos espaços que transitava. (MULLER, 1999, p.125).

Percebemos, nos relatos de Muller (1999), que esses professores, seguros de deterem o poder de vigiar e punir, também são submetidos à vigilância e à punição. Não a punição física como o aluno, mas uma punição passível de perda de prestígio social que deseja ter. Se conhecimento é poder, a princípio, o professor seria digno de estar na elite dos poderosos. Mas não está. Torna-se o que está na interseção do popular e da elite mas não é parte de

nenhum desses mundos. Tem um “fardo” social mas não o reconhecimento social. Sente-se apenas cumpridor de deveres. Não se vê como parte do popular, está acima dele, quando tem a missão de civilizar o povo. Sendo sua a função de civilizar, educar, transmitir o conhecimento, está acima do povo, daquele que não é civilizado ainda. Mas não é aceito como elite.

“Como reproduzir um olhar tão negativo sobre os alunos populares estando tão próximos na sua origem e salário?” (ARROYO, 2004, p.58).

O conceito de “educação pela dureza”⁵ explorado por Adorno em seu texto “Educação pós Auschwitz”, tanto se adapta ao aluno como ao professor. No caso do professor, ele é levado também a acreditar que sendo “duro”, sendo capaz de estoicamente levar a cabo sua missão, sendo capaz de sentir a indiferença pela dor das agruras de sua profissão, também se torna especial. Como Adorno expõe nesse texto: “quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir.” (2008 b).

Torna-se necessário que se analise a situação de gênero na questão do professor amedrontador.

O ingresso da mulher no mundo público, sua afirmação profissional e política, pressupunha o princípio de uma promoção que passava pela aquisição de certa competência doméstica: a mulher, sendo competente no seio da família, capaz de racionalizar as atividades domésticas, zelar pela saúde de sua prole e de seu cônjuge, de acordo com os preceitos da ciência, era capaz também de bem desempenhar-se no domínio público. (MULLER, 1999, p.98).

Com a existência em número cada vez maior, a partir dos finais do século XIX, da professora-mulher, levou-se ao imaginário de que é uma profissão eminentemente feminina. As mulheres, conforme o estudo de Muller (1999), seriam as melhores educadoras. No entanto, socialmente, continuavam subjugadas e submissas ao homem, nas figuras de macho, de marido, de pai. Na escola, porém, essa mulher pode ser a mandona, pode ser a autoritária, reproduzir os atos de violência que passou e passa em seu ambiente doméstico ao mesmo tempo, ser também mais dócil no trato com seus superiores, muitas vezes, homens.

Na análise da existência do professor amedrontador, pode-se procurar uma pista nos estudos de Bordieu (1983) sobre os *habitus*. Segundo ele, o *habitus* determina estilos de vida, formas de agir, gostos. É o que “*se adquiriu, que se encarnou no corpo de forma durável, sob*

⁵ **Educação pela Dureza** – associação entre educação, formação de caráter e repressão de angústia, reforçando o prazer sadomasoquista onde o aluno precisa aprender que o forte não manifesta sua dor, mas a suporta calado para que possa ser identificado como pessoa de caráter.

a forma de disposições permanentes.”⁶ Dessa forma, poder-se-ia entender que as práticas amedrontadoras de seus antigos mestres, são importantes para a mesma atuação dos professores atuais. De um modo geral, passaram por professores vistos como autoridades, que utilizavam mecanismos de controle rígidos, onde o esquema do exame era utilizado como fator de amedrontamento. Como consideram que os resultados foram positivos, tornam-se reprodutores desse comportamento amedrontador que foi bom para sua formação, segundo o que imaginam, porque o castigo é bom e faz aprender.

Os professores repetem no seu trabalho as práticas que viveram com seus antigos professores. A escola tradicional é vivíssima. Apesar de toda a discussão teórica de vários pedagogos. Na prática a escola é tradicional. Nem chegou ainda à Escola Nova. Vivemos a escola tradicional, tanto as escolas públicas como as particulares. (Prof. Antonio. Escola A).

O conceito de Bourdieu de violência simbólica⁷ tornando legítima e dissimulada a imposição da cultura dominante, tornando-a interiorizada e fazendo com que seja reproduzida no mundo do trabalho pode ser utilizado nessa análise. O dominado aceita a opressão, uma vez que não se considera vítima dela. Para ele é natural que assim aconteça, não podendo ser evitada. Na formação do habitus do professor amedrontador, a ação pedagógica perpetua o autoritarismo. “A autoridade pedagógica que visasse destruir a violência simbólica, destruiria a si mesma, pois se trata do poder que legitima a violência simbólica” (*L’APICCIRELO, 2003.*).

Os professores que admiravam o poder de seus mestres quando eram alunos, legitimam a mensagem que eles transmitiam. Dessa forma, reproduzem as práticas às quais foram submetidos. Isso garante a reprodução da cultura da classe dominante. O professor como mensageiro dessa classe reproduz seu discurso, e futuros professores, desejantes de pertencerem à mesma classe, continuam usando a violência simbólica a que foram submetidos.

⁶**Habitus:** "sistemas de posições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares', sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação combinada de um maestro" (BOURDIEU apud MICELI, 1987: XL). "(...) sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados" (ibid.: XLI).

⁷**Violência Simbólica** - conceito que define um tipo de violência que é exercida em parte com o consentimento de quem a sofre. A raiz da violência simbólica estaria deste modo presente nos símbolos e signos culturais, especialmente no reconhecimento tácito da autoridade exercida por certas pessoas e grupos de pessoas. Deste modo, a violência simbólica nem é percebida como violência, mas sim como uma espécie de interdição desenvolvida com base em um respeito que "naturalmente" se exerce de um para outro. Como exemplo disto temos a atitude professoral, a qual pressupõe o uso legitimado de estratégias punitivas em relação aos alunos (como reprovações e castigos) que não se enquadram nos moldes sociais da instituição escolar.

As situações disciplinadoras que os professores passaram durante seu tempo de alunos são repetidas por eles quando se tornam mestres.

Se eles sofrem calados as barbáries que lhes são impingidas por meio do prazer sádico do professor (que também se identifica masoquisticamente com seu aluno, haja vista que já ocupou seu lugar), chegará o momento de estar na condição de professor algoz, e finalmente poder se vingar da dor que foram obrigados a suportar em silêncio. (ZUIN, 2008).

A maioria dos professores entrevistados afirmou veementemente não ser amedrontadores ou coercitivos. Porém, ao longo das suas falas percebe-se que essa prática é tão cristalizada que se torna inconsciente. As falas de alguns professores deixam claro que enquanto alunos eram comportados, cumpridores de suas tarefas, “bons alunos”; buscariam em seus atuais alunos, os alunos que eles foram e se decepcionam quando não encontram. Bons e comportados alunos se transformaram em professores e, de alguma forma, necessitariam de uma aprovação social porque foram bons alunos; hoje, são professores. Desejam o reconhecimento e a premiação disso. As memórias de suas famílias, de suas vidas na escola, aparecem nas falas de quase todos os professores entrevistados:

Quando a gente era criança não podia se meter na conversa dos adultos, só quando era chamado. Isso se perdeu também na sala de aula. A diferença do tempo que eu era aluno e o tempo de hoje é que eu ficava calado. Os professores acham que quando falam, os alunos devem ficar quietos. Você acaba tendo esse período como referência e acaba achando que vai encontrar o mesmo que você era quando aluno. Isso é meio inconsciente. Quando o aluno não corresponde a isso, é tachado de indisciplinado. Isso fica preestabelecido na nossa cabeça, mas na prática não é bem assim. Na minha época, a gente nem podia falar com o professor. (Prof. João Luís, Escola B).

A minha criação, a criação da minha mãe que era professora de primeira a quarta série, era bem rígida. Minha mãe ficava com o aluno até depois do horário, o aluno ficava na sala de aula, não saía enquanto não terminasse de copiar toda a matéria do quadro, feito todo o exercício. Eu também era cobrada dessa forma. Eu fui criada assim, eu acabo, sem querer, passando isso para os meus alunos, então eu cobro também. (Prof.^a Ana Maria, Escola B, 35 anos, 8 anos de Magistério).

Quando eu estudei, no primário, era muito diferente dos dias de hoje. Era tudo mais repressivo, não era tão cordial como hoje. Mas, modéstia à parte, eu sempre fui uma aluna medrosa mesmo. Tinha muito medo de ser chamada à atenção e então eu me comportava muito bem. Sempre tive aspiração de ser professora, tinha um bom relacionamento com os colegas, era muito querida pelos professores. Eu tinha uma dificuldade de Matemática, e eu tinha vergonha de perguntar, um constrangimento, eu tinha medo de fazer perguntas, havia um distanciamento entre eu e o professor justamente porque eu não conseguia alcançar. (Prof.^a Eulina, Escola A, 60 anos, mais de 30 anos de Magistério).

Nessa análise do professor amedrontador podemos incluir os estudos de Adorno da personalidade autoritária⁸. Segundo Carone (2008), Adorno após pesquisar entre os anos de

⁸ **Personalidade autoritária** – O estudo de Adorno e Horkheimer apontou para as seguintes características como determinante da personalidade autoritária: a) Convencionalismo (adesão rígida a valores convencionais, de classe média; b) Submissão autoritária; c) Agressão autoritária: Tendência para procurar e condenar, rejeitar e punir pessoas que violam os valores convencionais; d) Anti-intracepção: oposição ao subjetivo, ao imaginário, ao compassivo e ao terno; e) Superstição e estereotipia: crença em determinantes místicas do destino do indivíduo, a disposição para pensar em

1944 até 1947 e publicar essa pesquisa em 1950, defendia a idéia de que a personalidade autoritária, é formada fundamentalmente através das frustrações a que os sujeitos são submetidos ao longo de sua formação social, principalmente, durante a infância e a adolescência. Está relacionada às situações de repressão e ao redirecionamento das pulsões agressivas. Seriam indivíduos que foram socialmente influenciados para desviarem essas pulsões agressivas para alvos admissíveis. O resultado dessa influência seria a tendência para uma percepção de mundo de uma forma totalitária e, ao mesmo tempo, um conformismo e submissão a figuras de autoridade, bem como hostilidade para com os grupos considerados mais fracos.

Adorno e demais pesquisadores constataram que certos indivíduos que expressam valores democráticos em suas respostas acabam manifestando após uma investigação mais minuciosa, suas tendências totalitárias de personalidade. (ZUIN, 1999, p.84)

Abaixo podemos observar uma fala de professora que acredita que todo o fracasso do trabalho da escola está no exterior dos muros das unidades escolares. A culpa é do outro, e só depois que “alguém” fizer “alguma coisa” poderá haver sucesso na tarefa educativa do professor.

Acho ridículo falar de medo de professor. Isso é ridículo. Professor não tem que ter medo. Tem que impor respeito. Nunca tive medo de aluno. No momento que a gente tiver medo de aluno é porque está na hora de pendurar chuteiras. Nós estudamos tanto e, de repente, deixar uma criança que ainda tem que crescer muito, correr muito atrás para chegar aonde chegamos.... a gente ter medo? Isso é muito complicado. [...] O sistema está falido. Os alunos estão acomodados pelo bendito ciclo. Eles sabem que vão passar de ano. Culpo o sistema, culpo os alunos e culpo os pais também. O sistema tem que mudar. Quem tem que fazer alguma coisa para mudar é a Direção, a Orientação e até os professores. (Profª. Lenita, Escola A, 42 anos, 24 anos de magistério.).

As pesquisas de Adorno também apontam para a existência do que foi denominado “espírito fechado”. Dentro das características do “espírito fechado” encontram-se algumas que estão presentes nas práticas dos professores tais como a resistência à mudança e ao novo, a utilização do argumento de autoridade para justificar a correção de crenças ameaçadas. Identifica-se com o status quo, submete-se ao sistema capitalista e explica o fracasso na sociedade como algo de exclusiva responsabilidade individual, independente da hierarquia social. Apresenta ressentimentos enraizados e no núcleo da personalidade autoritária, Adorno reconhece o sadomasoquismo e forças inconscientemente destrutivas como se vê os

categorias rígidas; f) Poder e dureza: preocupação com a dimensão submissão-dominação, forte-fraco, dirigente-seguidor, identificação com figuras do poder; sobrevalorização dos atributos convencionalizados do eu; asserção exagerada da força e da dureza; g) Destrutividade e cinismo. Hostilidade generalizada, aviltamento do humano; h) Projetividade: a disposição para acreditar que as coisas ruins e perigosas continuam no mundo; a projeção exterior de impulsos emocionais inconscientes; f) Sexo: preocupação exagerada com “comportamentos” sexuais. (Carone, 2008)

professores que atribuem aos alunos e seu pouco interesse a única razão dos seus fracassos na escola.

Ao contrário de canalizar sua hostilidade inconsciente em direção às estruturas sociais que geraram tais circunstâncias personalidade autoritária não faz crítica negativa a essa sociedade, mas a censura contra a própria cultura, enraivecendo-se contra tudo o que lhe foi prometido e achando que a promessa não deveria existir.

Diante da desproporção flagrante entre o poder das instituições e a impotência do indivíduo, a resistência à socialização forçada exige forças sobre-humanas, cada vez mais raras numa estrutura econômica que se encarrega de minar exatamente a capacidade individual de resistir. (ADORNO, 1991, p.78).

Para Arroyo (2004), a escola e os professores classificam e hierarquizam seus alunos através de critérios determinados por seus comportamentos e valores, inclusive no critério de aprovação ou reprovação. Os comportamentos dos alunos são pesados na hora de avaliá-los, julgá-los e classificá-los sem haver a separação entre problemas de disciplina e aprendizagem.

Difícilmente conseguimos separar os que aprendem dos atentos e disciplinados e os que não aprendem, dos desatentos e indisciplinados. Difícilmente conseguimos separar problemas de aprendizagem de problemas de conduta dos alunos. Como não conseguimos separar nossos valores pessoais de nossa docência, da avaliação e da classificação. (ARROYO, 2004, p.14)

3.5 A Escola da atualidade e o mal-estar do professor

“Os alunos gostavam da gente. Hoje, eles têm raiva, principalmente aqueles mais lentos. Os mais demorados têm mais ódio. Eu não sei por quê. Porque eles não aprendem, eles não prestam atenção, não têm maturidade.” (Dona Filomena apud Ana Archangelo (2004)).

Podemos observar que as queixas atuais dos professores, em especial daqueles que lidam com crianças e adolescentes, pautam-se na constatação que as relações docentes/discentes modificaram-se. O professor hoje é um profissional que, no exercício de sua função, atravessa um período de desorientação, de desamparo, sem saber em que lugar está na realidade, o que se espera dele e o que pode ter realmente como resultado. Passemos a analisar algumas das modificações ocorridas que influenciam nas expectativas dos papéis docentes e discentes.

Grandes modificações sociais, tecnológicas e econômicas mudaram o perfil do planeta e das relações humanas no decorrer do século XX. Essas modificações também foram sentidas nas escolas e nos relacionamentos entre alunos e professores.

Na década de 60, conforme SOUZA (2009), a rigidez disciplinar começou a ser substituída, pelo “boom” da Psicologia, com ênfase em teorias e métodos pedagógicos que procuravam respeitar a individualidade. Punição e repressão começaram a ser vistos como nocivas ao desenvolvimento dos jovens e crianças. Valorizam-se então o desenvolvimento da criatividade e do espírito crítico.

Nos anos 70 e 80, o professor autoritário ainda era e aceito. No entanto, nos últimos anos do século XX com a idéia de cidadania sendo valorizada, legislações criadas, o implemento da noção de “direitos humanos”, a globalização das relações econômicas e o aumento da influência da mídia na vida das pessoas, levou-se a um decréscimo da aceitação do autoritarismo no magistério bem como das relações onde o medo e a violência eram aceitas como legítimas, tanto socialmente como pelos próprios alunos. O aumento da população nas escolas, no século XX trouxe aos bancos escolares um contingente novo, que anteriormente nem sempre tinha acesso a essa escolarização formal.

O exercício do magistério, principalmente na periferia e nas escolas de massa, começou a ser considerado um fardo para esse profissional como podemos verificar em Costa(2005) e Arroyo (2004). Condições adversas de trabalho, baixos salários, foram tornando os professores criaturas acuadas, não só socialmente, mas também pelos alunos que anteriormente eram os amedrontados. Os professores começaram a sentir o gosto do medo.

Analisemos as situações que vivemos hoje em nossa sociedade e, em especial, nas escolas.

Segundo Dufour (2005), a análise do neoliberalismo é importante para pensarmos a escola atual. Para esse autor, um dos objetivos do neoliberalismo é acabar com o sujeito crítico. Não há lugar nesse modelo pós-moderno para o sujeito que foi estudado por Freud, o sujeito da modernidade. O sujeito moderno era neurótico e culpado. Não serve mais. O neoliberalismo necessita dispor de um sujeito acrítico e psicótico.

[...]um sujeito disponível para todas as conexões, um sujeito incerto, indefinidamente aberto aos fluxos de mercado e comunicacionais, em carência permanente de mercadorias para consumir. Um sujeito precário em suma, cuja precariedade mesma é exposta à venda no Mercado, que pode aí encontrar novos escoadouros, tornando-se grande provedor de kits identitários e de imagens de identificação. (DUFOUR, 2005, p 118).

Esse sujeito estaria liberado das influências religiosas ou políticas, deixado e entregue a si próprio, sem dar valor ao que lhe antecedeu, sem objetivos definidos para um futuro, onde apenas o aqui-e-agora importam.

Para Dufour (2005), a existência desse sujeito útil ao neoliberalismo, que é diferente do sujeito útil à sociedade disciplinar, depende de duas instituições que foram e são usadas

para sua fabricação. Uma delas é a televisão, a outra é a escola. Ambas empenhadas para um enfraquecimento da função crítica.

A influência da TV na formação do sujeito a-crítico e útil ao neoliberalismo se daria entre outras coisas pelo bombardeio agressivo da publicidade, formando o consumidor, adestrando o sujeito para o consumo desenfreado e influenciando suas famílias para o consumo.

Além da publicidade, há a violência das imagens: em torno dos 11 anos, a criança ‘média’ terá visto cerca de 100.000 atos de violência na televisão e terá assistido a cerca de 12.000 assassinatos. (DUFOUR, 2005, p.121).

A TV substitui o tempo da família com a criança e transformou-se numa “educadora”, no lugar dos pais. Ela não conversa com as crianças. Conversa com todos, e a criança não pode responder à TV. Apenas ouve, vê, se cala.

Considerando-se a TV como uma das principais formas culturais construídas pela Indústria Cultural⁹ de forma a praticar o reforço das normas sociais, repetidas até a exaustão sem nenhum exame. Uma outra função da Indústria Cultural seria a de promover o conformismo funcional.

A principal forma cultural construída por essas indústrias é a televisão, que ensina e forma indivíduos cada vez mais cedo. Nela podem-se observar diferentes temas e culturas expostas a qualquer horário e idade. Os conteúdos nela existentes possuem mensagens subliminares que conseguem escapar da consciência, o que tende a provocar alienação. Diante disso, pode-se perceber este meio cultural como um produto bom que é capaz de mostrar conteúdos reveladores e contribuir para o desenvolvimento humano e um produto ruim capaz de alienar uma pessoa, levando-a a pensar e agir como lhe é proposto sem qualquer tipo de argumentação. (BRASILESCOLA, 2008)

Além da violência das imagens, do preparo para o consumo, a televisão também subtrairia o tempo dedicado às aprendizagens, bem como interferiria em situações fundamentais para o aprendizado, na medida em que poderia levar a perda de memória, desconcentração, ansiedade, agitação, agressividade, tão mais presentes quanto maior fosse o período passado em contato com ela.

Ao mesmo tempo que a TV pode se tornar até uma ampliação do mundo pode também tornar-se uma limitante de vias de acesso, uma causadora de angústias e sofrimentos.

Por deficiências do aluno na capacidade de se situar no mundo, na sua pouca prática de lidar com o outro e as diferenças, ficaria difícil ao professor usar o discurso da escola da

⁹ **Indústria Cultural** – termo cunhado pelos filósofos e sociólogos alemães Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), membros da Escola de Frankfurt. O conceito define a conversão da cultura em mercadoria. O conceito não se refere aos veículos (televisão, jornais, rádio...), mas ao uso dessas tecnologias por parte da classe dominante. A produção cultural e intelectual passa a ser guiada pela possibilidade de consumo mercadológico. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Ind%C3%BAstria_cultural, acessado em 16.03.2009)

modernidade com os sujeitos da pós-modernidade. E isso causa o mal-estar. Porque tentam, procuram meios, desgastam-se além de suas forças.

O mundo mudou. Antigamente se brincava muito nas ruas. Então você aprendia a lidar com o outro. Por causa da violência, as pessoas ficaram mais trancadas em casa. A chegada da Internet também. Então você vai crescendo sem saber como lidar com o outro, com o espaço do outro, com o respeito ao outro, coisa que se aprendia naturalmente nas brincadeiras de rua. Hoje em dia, a intimidação está crescendo na escola em função disso. Como você não sabe lidar com o outro, você intimida. Hoje os conflitos estão maiores porque não sabem lidar com o outro. Na nossa época isso era trabalhado nas brincadeiras de rua. Havia as regras, tinha o contato com o outro, noção de espaço. A maioria das brincadeiras era em grupos grandes. Então uma série de coisas era resolvida na rua. Até o a própria discussão: 'ah você roubou!' A gente resolvia nessas brincadeiras. Como essas brincadeiras estão acabando, estamos vendo na escola alunos muito imaturos nesse sentido. No relacionamento interpessoal. O que não é a mesma coisa que ser filho de uma família grande. É saber lidar com o diferente, o outro, pessoas diferentes. (Prof. João Luís, Escola B).

Crianças e jovens, produtos da indústria cultural e da tecnologia, necessitam de choques imagéticos para manter seu nível de adrenalina sempre alto. Poderíamos acrescentar

De fato, saltam aos olhos os efeitos das transformações estéticas, ou melhor, das novas formas de percepção que são estimuladas na medida em que os indivíduos não só se acostumam como também exigem o contato com choques imagéticos numa frequência cada vez maior. Quanto mais as pontas dos dedos, os movimentos oculares e até mesmo a postura corporal são "atados" a equipamentos microeletrônicos, com um grau inaudito de precisão psicomotora, mais afirma-se o que se pode denominar como a exploração da capacidade de concentração. E isso ocorre tanto na esfera do trabalho quanto na do tempo livre, as quais são praticamente indiscerníveis. Tanto no uso do computador no trabalho quanto na sua utilização particular na residência, a concentração, canalizada para uma determinada informação, é logo em seguida triturada por meio de incontáveis repetições na forma de *links*[...] (ZUIN, 2006)

O aluno, muitas vezes, domina esse mundo digital com muito mais facilidade que o professor. Utilizam-se dessas ferramentas em sala de aula, na escola, no seu dia a dia. Isso incomoda o professor, porque o aluno, nesse caso, detém um conhecimento maior do que o dele. E as máquinas da era digital também podem ser usadas contra ele, professor, porque nem sempre podem controlar o uso dessas tecnologias.

Se na imanência do próprio modo de produção capitalista se encontra uma dinâmica que vicia, atualmente ela se apresenta na forma do vício dos choques audiovisuais. Não é obra do acaso a compulsão de verificarmos, num intervalo de tempo cada vez menor, se somos observados por novas mensagens que abastecem a caixa de e-mails, ou então a avidez dos adolescentes (e, em muitos casos, a dos adultos) por computadores, pois passam madrugadas inteiras "conectados" a outros adolescentes. A presença de tais práticas obsessivas remete o pensamento para a compreensão das características do processo psicossocial no qual o vício do choque audiovisual se arvora. (ZUIN, 2006)

São professores da modernidade tentando educar sujeitos pós-modernos. Poderíamos afirmar que a escola é hoje uma instituição anacrônica pois os professores da pós-modernidade atuam em escolas que ainda estão na modernidade e, se formados fossem na pós-modernidade, apresentariam as mesmas dificuldades do sujeito pós-moderno. É interessante percebermos que a escola foi utilizada pela sociedade disciplinar, analisada por

Foucault (1996), como um dos locais onde se formariam os corpos dóceis e úteis para o que se desejava. E a escola, como analisada por Dufour (2005), também é utilizada pela sociedade neoliberal para a formação do sujeito acrítico.

Coexistem nos discursos oficiais e nos discursos pedagógicos duas práticas antagônicas: de um lado conclama-se o professor a uma função emancipadora, revolucionária: o de educador e formador do cidadão crítico. De outro lado, os objetivos do neoliberalismo: o atrelamento da educação escolar à preparação para o trabalho; a adequação da escola à ideologia dominante, tornando-a um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. Dessa forma, o professor e a escola, perdem-se no sentidos de seu trabalho.

A condição esquizofrênica a que são submetidos os professores tendo que se haverem ao mesmo tempo com os imperativos de uma tarefa emancipadora e de uma função disciplinadora, caracteriza-se, entre outros aspectos, pela incerteza, pela desconfiança e por certo rebaixamento de seu status social. Na lógica que move as sociedades disciplinares problematizadas por Foucault, em que o emprego da força física não só pode como deve ser dissimulado, os professores são justamente aqueles a quem se delega a preciosa função 'educativo-civilizadora'. Paradoxalmente essa tarefa pode ser considerada, um 'trabalho sujo'. (COSTA, 2005, p.1267)

Buscando contemplar ora uma visão da escola, ora outra, novas teorias pedagógicas, novas metodologias aparecem com o intuito de recuperar tanto a função de ensinar como a necessidade da aprendizagem. Muda-se o foco. Mudam-se as estratégias, mas o jogo não anda. Mudam-se os modos de perceber os papéis.

Se a gente quiser trabalhar no modelo de escola que a gente tem, é necessária a intimidação sim. Essa intimidação seria o mecanismo que toda escola usa normalmente: expulsão, mandar para a Orientação, chamar os pais, dar advertências. Essa intimidação não está funcionando. Porque, a princípio, você tem alunos obedientes, mas se a escola quer formar cidadãos, isso não funciona não. A escola pode ser comparada a um navio em que você coloca tanta coisa, que acaba afundando. A escola de hoje não dá conta do aluno que tem. Dentro do modelo fordista, a escola formaria um aluno obediente. A sociedade hoje precisa de um aluno criativo. Só que ela não se deu conta disso. Se eu fosse um aluno dessa escola, desse modelo, eu seria um aluno bagunceiro também. A escola perdeu o poder de intimidar. Isso tem um lado positivo. Sempre se achou que a intimidação fosse um caminho para a obediência, mas não é o caminho para a reflexão. Parece que a escola se tornou tão distante desse pessoal, virou um universo tão paralelo que é difícil convencer que os símbolos que mostramos têm valor. A escola hoje é muito distante da realidade do aluno. Se você muda o modelo de ensino e de escola já que não funciona será que seremos aceitos? Eu vejo que os pais valorizam as escolas que são rígidas e que intimidam os filhos. Já não sabemos mais o que é certo e o errado, qual o modelo de escola. O mundo mudou tanto nos últimos anos e não soubemos lidar com isso. O professor precisa discutir o mundo. Precisa se perguntar: o que eu estou fazendo para mudar isso? Mas nós nos acostumamos com esse discurso e repetimos sempre, o de vítimas. Acho que a gente caiu no comodismo. Não, não caímos não, nós sempre fomos assim. O professor não quer cidadania, ele quer é 'estadania. (Prof. Daniel, Escola B, 17 anos de magistério, 48 anos).

A visão que se impõe ao professor é que quaisquer problemas educacionais deverão ser resolvidos por ele, o herói dotado de grande força de vontade, sempre disposto a cumprir sua missão. Caso haja problemas maiores deverá partir para parcerias com a comunidade. Se a

escola não tem boas instalações físicas, que se faça uma campanha, incentive a comunidade para numa parceria com a escola, a realizar as devidas reformas. Tais parcerias têm uma “função” muito semelhante ao que se considera “participação da família na escola”. O que se deseja com essa parceria é a participação de parceiros na escola pública, substituindo a obrigação do Estado no investimento da manutenção delas. E, ao mesmo tempo em que se procura limitar a “participação” da família a aspectos de serviços, existe uma tentativa de mantê-la afastada da crítica ao trabalho da escola, na participação efetiva da gestão. Aos parceiros das escolas provavelmente também não seria permitida uma participação na gestão, no encaminhamento de propostas pedagógicas de interesse desses parceiros.

Observamos muitas vezes que os problemas pedagógicos bem resolvidos, geralmente devem-se a esforços pessoais dos professores e não de uma mobilização coletiva para o cumprimento do discurso oficial de “escola de qualidade, democrática e participativa”. Ou seja, a iniciativa individual não remete a uma reflexão crítica sobre as condições do modelo econômico que levaram a esse estado de coisas.

A imagem estereotipada de um professor voluntarioso, decidido a resolver os problemas educacionais por conta própria, espelha o aspecto central do estudo sobre o fascismo: a conversão da individualidade em mero acessório da máquina social, sob o imperativo da retificação permanente do existente. (BUENO, 2007).

A transformação da instituição escolar com estratégias de marketing, utilizando-se dos preceitos das relações entre prestadores de serviços (a escola) e os clientes (pais e alunos), preocupa-se em adequar esta instituição às necessidades do mundo atual em relação às demandas das competições do mundo do trabalho, conforme uma ótica neoliberal. As próprias terminologias pedagógicas se revestem dos conteúdos do mercado capitalista negando a possibilidade formadora da escola e transformando-a em instrumentalizadora da vida.

Os professores sempre precisaram de receitas. Outrora, a “receita” cumpria o papel de direcionar o professor a metodologias que levassem a resultados práticos com seus alunos. Hoje, podemos falar da necessidade das “receitas imediatas que acenam com resultados garantidos àqueles que se esforçarem ao convite constante de criticarem-se a si mesmos e não às condições dadas.” (BUENO, 2007). Incomoda ao professor a sensação de fracasso e impotência.

Da escola disciplinadora, onde o vigiar e o punir eram as estratégias adotadas, mudou-se, aparentemente, para uma “Pedagogia centrada no aluno”¹⁰ onde a questão da autoridade

¹⁰ **Pedagogia Centrada no Aluno** – linha que se opõe radicalmente aos sistemas de instrução baseados na primazia do ensino como mera transferência de informação. Utiliza como estratégia a “mediação pedagógica” com o uso do tratamento

foi mal elaborada, nunca suficientemente refletida, dando a ideia de que não haveria disciplina e que, no entanto, vigia e pune também. Ao professor foi dito que ele não deveria mais ser o detentor do poder de transmitir o conhecimento, mas um mediador da aprendizagem.

Nós somos hoje negociadores. Nós negociamos com o aluno. Não é ele nos intimidar e nem nós o intimidarmos. Acho que hoje negociamos. Eu vejo o aluno que tem uma liderança no grupo e tento puxa-lo para mim como um aliado, pedagogicamente falando.
(Professor Marco. Escola C).

Isso foi muitas vezes compreendido como uma decisão de abdicar da autoridade. O que não significa a total verdade. A autoridade não é compatível com a persuasão (que pressupõe a igualdade) e nem é coerção, ligada ao totalitarismo. A autoridade é um meio termo. Os professores sentem a dificuldade na consecução desse meio termo.

Por incrível que pareça, percebo que o aluno espera mais o medo e a intimidação do que propriamente a relação mais aberta. Eles já chegam armados na escola. Quando o professor não intimida, ele não aceita. Engraçado isso não é? Parece que a ausência de intimidação vai fazer que o aluno tenha um comportamento ideal, mas às vezes, isso parece ter um efeito contrário. Parece que o aluno espera isso do professor. Q que temos é tirar isso da cabeça do aluno. O professor não tem que ser o bicho-papão [...] Se você promove a liberdade de expressão ao aluno, ele, não estando acostumado com isso, acaba revertendo isso para outro lado. É complicado. Ao mesmo tempo em que exercer o medo na escola deve ser considerado errado, o exercício da liberdade também ainda é difícil. São pólos opostos e difíceis da mesma maneira. O caminho do meio é que estamos procurando encontrar. Como fazer o aluno respeitar o professor e, ao mesmo tempo, como exercitar a liberdade. Essa é a questão contemporânea. (Prof. João Luiz, Escola B).

Um outro aspecto a ser observado é a necessidade da introdução daqueles que nascem num mundo pré-estabelecido. Alguém tem que fazer isso. Se a autoridade for abolida pelos adultos, significaria que estes adultos, representados pelas instituições que lidam com os pequenos, como a escola e a família, estão recusando-se em assumir a responsabilidade do mundo em que estão introduzindo esses filhos. Ou seja, o adulto se recusa a admitir a co-autoria desse mundo. O professor também se recusa a pensar nesse estado de coisas. Para Linhares (1988), se a visão da escola é uma visão transformadora, essa co-autoria do mundo já muda a visão sobre o papel dos profissionais da escola:

Será imprescindível a figura do orientador educacional, por exemplo, comprometido em trabalhar processos como o resgate da identidade cultural, distorcida pelas explicações ideológicas em que vivem nossas camadas populares. Sem auto-estima, sem modelos de sucesso escolar, é bem mais difícil proceder à conquista da aprendizagem escolar. (p.97)

Podemos identificar nesse adulto, a negação de ser adulto. Mas se não é adulto, como introduzir os pequenos no mundo dos adultos? Dufour (2005) chama essa situação de negação

geracional e afirma que essa negação é um dos dogmas da pós-modernidade. A queixa comum de que os pais não sabem ser pais, a transferência da função de educar para outras instâncias que não o convívio familiar, o medo de “traumatizar” como uma justificativa do abandono da autoridade são algumas das inaptidões apontadas.

Para o professor, essa família que não legitima os atos da escola, que não dá a atenção que o professor julga que deva dar aos filhos, provoca uma sensação de angústia e desconforto. É a queixa mais constante nas falas dos professores.

A questão disciplinar tem a ver com a família. A presença da família na orientação desses alunos. Porque no passado, não havia isso de amedrontamento, não era isso, era o respeito. Ele já chegava à escola orientado como saber lidar com aquela pessoa que está ali na frente. (Prof.^a Liana, Escola C).

Os pais de hoje, não se preocupam em pegar o material do aluno, ver o que ele está fazendo ou deixando de fazer. [...] Muito raramente os pais vêm à escola para querer saber do filho. Mas está chegando a época, o fim do ano, aí eles vão aparecer querendo saber do filho. Coisa que devia acontecer no decorrer do ano e não apenas no final. (Prof.^a Lenita, Escola A).

A escola não deveria fazer tudo sozinha. A família também. Mas a maioria deles não tem família. A família não está nem aí, não está preocupada. O pai sai pra trabalhar, a mãe sai pra trabalhar e eles ficam jogados o dia inteiro. Se você for conversar com cada um deles você vai ver isso. Alunos de 11, 12 anos são responsáveis pela casa, lavar, passar, fazer comida, cuidar dos irmãos menores, dar comida para eles, levar para a escola. Eles têm uma carga de responsabilidade que eu não tive. A gente tem que pensar nisso também. A família está fazendo muita falta. A escola antigamente tinha só que passar os conteúdos, porque os alunos já vinham educados. Hoje não tem isso. (Prof.^a Mariana, Escola C).

O discurso do trabalho da mulher que deixa de dar atenção à vida escolar de seus filhos, é contraditório, porque não é apenas uma atribuição da mãe o acompanhamento da vida escolar dos filhos. Mas já ficou subentendido que, se a mulher trabalha, o filho fica desacompanhado na vida escolar. Qual seria esse acompanhamento, não fica bem claro. Por outro lado, as professoras não se percebem também como mães trabalhadoras que, por conseguinte, deixariam seus filhos sem o devido acompanhamento. Não são capazes de encontrar na mãe trabalhadora do seu aluno alguém a quem reconheça em suas dificuldades, visto que ela, professora, é também alguém que trabalha.

A família hoje, trabalha como um todo, pai, mãe, todos trabalham fora. Então, essa criança que antes tinha até uma orientação de respeito, via o professor num patamar acima. Isso ficou um pouco abalado. Hoje o aluno se sente muito à vontade. Trata o professor como um outro qualquer. Que eu acho, em algumas situações, até muito bom. O professor ser um qualquer com quem você pode falar abertamente. Mas há situações extremas. A coisa ficou numa relação mais próxima e você corre o risco de ter o aluno próximo para coisas boas ou para as coisas ruins. O pai hoje, eu acho que ele é mais ausente. Quanto mais desfavorecida a classe social da comunidade, mais ausente é esse pai. Não tem a presença no acompanhamento e cobrança do trabalho feito e nem tem tanta participação na comunidade escolar, atuando, dialogando com o professor. Mas eu ainda acho que o pai e o próprio aluno acreditam na escola. Tanto que ele fica, apesar de todos os problemas. (Prof. Antonio, Escola A).

Na fala acima fica subentendido que se a mãe da criança “precisa trabalhar”, o aluno não tem uma orientação de que deva respeitar seu professor como alguém “num patamar acima”. O trabalho feminino afetaria o aluno, deixando-o muito à vontade. Como se apenas a mãe fosse delegada a função de educar o filho nas questões de “respeito”. Uma visão machista e preconceituosa nessa fala? Ou competiria à mãe visto que o pai, segundo o professor, é mais ausente?

Segundo reportagem da revista *Veja*, publicada em setembro de 1999, as crianças e adolescentes lidam muito bem com a situação do trabalho materno, melhor do que o adulto.

"Na ponta do lápis, o tempo de interação dos pais que ficam em casa com os filhos é no máximo 15% maior que o daqueles que trabalham fora", contabiliza Clotilde Rossetti Ferreira, professora da Faculdade de Psicologia da Universidade de São Paulo, a USP. "A dona de casa ocupa grande parte de seu tempo com as atividades domésticas, não com as crianças", diz ela. (VEIGA, 1999)

A culpa é muito maior do adulto do que o sentimento de abandono na criança ou no adolescente.

Verificamos, mais uma vez, o discurso saudosista do professor que busca na família do aluno uma família idêntica à sua e que não encontra no meio social do mesmo. A desejada presença e participação da família parece ser a de legitimação dos atos da escola e do professor

Acho que os alunos estão acostumados a serem tratados de forma intimidatória, na própria família. Então acham que devem ser tratados assim na escola. Não têm diálogo em casa. Na minha casa, minha mãe conversava comigo, mostrava para mim a importância da escola. É muito importante o diálogo. Na minha casa a importância da escola para ter uma profissão era muito ressaltada. Hoje não tem isso. Quando tem reunião de pais na escola, a presença é muito baixa. (Prof.^a Liana, Escola C).

Percebemos nas falas dos docentes um velado ressentimento pelo fato de as famílias de baixa renda receberem auxílio financeiro para manter seus filhos na escola. Deixa de haver, no entender desses professores, a importância no conhecimento (e, por conseguinte, desvaloriza o professor como transmissor do saber) para haver uma importância maior – dada pelas famílias – à ajuda financeira dos poderes públicos.

O respeito acabou. O aluno trata o professor de igual para igual. Se você pedir ajuda da família, sabe que não vai ter nenhuma. A mãe não comparece e não vai tomar atitude nenhuma. Inclusive sabemos que aqui, existem alunos que batem nos pais. Alguns alunos não têm como falar com a mãe, que tiram a culpa do filho e colocam a culpa nos outros. Raríssimos os pais que chegam aqui e fala: ‘eu já avisei a ele em casa, para que respeite os professores na escola’. O respeito, hoje em dia está acabando, fazendo com que ninguém tenha medo. Ninguém dá valor mais à escola. Sabe por que eles estão aqui? Porque têm que receber cheque disso, bolsa daquilo. Você marca reunião, vêm pouquíssimos pais. Anuncia aí que tal dia tem que vir à escola para receber a bolsa família. Vêm pais que você nunca viu na escola. Um pai, uma vez, eu fiquei assim ó... Ele chegou na minha porta e perguntou se uma menina estava lá. Pediu para falar com ela. Eu deixei. Fiquei na porta, pra ver se era mesmo

pai. Ele falou assim: ‘ainda bem que você está aí, né? Você sabe que não pode faltar porque senão a gente vai perder a bolsa família.’ Eu falei a ele: ‘ela não pode faltar porque ela tem que estudar, aprender, não é pai?’ Ele me deu as costas e foi embora. A preocupação dele dela faltar muito não era ela aprender alguma coisa, mas ela perder a bolsa família. Eu me senti um lixo. (Prof. Laís, Escola C, 35 anos de magistério, 59 anos).

A ausência da legitimidade familiar às atitudes do professor causa o mal estar na medida em que evidencia ainda mais sua solidão.

Hoje, mudou o perfil da família e o perfil do aluno na escola. Na minha infância, na minha família eu ouvi muito: olhe, sem estudo você não vai ser nada. Eu estudei a vida inteira em escola pública e sempre ouvi isso. Que era preciso estudar para ser alguém na vida. Era o único bem que o pai e a mãe podiam deixar para seu filho. Hoje isso está esvaziado. Eles percebem que podem ter o mesmo nível de vida que eu tenho indo por outros caminhos. Aqui nessa escola em que a classe social é bem baixa, os pais dão respaldo às coisas que os professores fazem. Na escola particular, é diferente. Os pais questionam porque o professor chamou a atenção do filho, mesmo sabendo que o filho está errado. A família hoje vê a escola como uma troca de remuneração. Você coloca seu filho que você ganha uma bolsa isso ou uma bolsa aquilo. Então pais estão matriculando os filhos na escola para ganhar dinheiro. (Prof. Arthur, Escola C)

Os alunos hoje em dia se acham muito nos direitos e se esquecem dos deveres. Não sei se é por causa da família. A família está praticamente abandonando os filhos em casa devido a trabalho. A mãe precisa trabalhar, o pai não está sustentando mais sozinho a família. Então o aluno fica sozinho, sem nenhuma cobrança. Antigamente você tinha os deveres, o pai chegava aqui e davam o completo apoio ao que o professor fazia. Hoje se você deixa o aluno passar do horário dez minutos, já tem pai reclamando. (Prof.^a Ana Maria, Escola B).

A escola que ainda procura a legitimidade dos seus atos nas famílias dos alunos parece não perceber que essas mudaram nas suas formas de composição, nas exigências econômicas a que são submetidas mas que não mudou na esperança de melhores dias para seus filhos. As famílias que hoje trazem seus filhos à escola, são formadas por uma classe que até pouco tempo atrás, não tinha acesso à escola. Famílias diferentes das famílias dos professores.

O aluno não tem respeito pelos pais. Os pais fazem todas as vontades dos filhos. Os pais saem para trabalhar, o filho fica praticamente sozinho e para compensar o fato de não poderem dar tanta atenção, os pais dão toda a liberdade aos filhos. Claro, dando liberdade demais aos filhos, tudo o que eles querem eles conseguem, então para que respeitar os professores? Em casa eles já têm tudo! (Prof.^a Carmem, Escola B).

A família não está mais presente. Você tem alunos na escola onde 5% vivem dentro de uma família nos moldes tradicionais. O restante é criado de uma forma onde a responsabilidade é jogada pra eles muito cedo e, ao mesmo tempo, a criança é jogada na rua. Não tem domínio da família, um respeito. Eles não têm mais a quem respeitar. A família não direciona mais os filhos, então estão jogados na escola para o professor agir e resolver a situação. (Prof.^a Suelen, Escola A).

Segundo Arroyo (2004) famílias esforçam-se para que seus filhos estudem, desejam que um percurso escolar seja cumprido por eles. Têm consciência de seus limites sociais e desejam que seus filhos tenham esses horizontes alargados.

Quando esses horizontes humanos aparecem fechados, sem brechas, nem as famílias nem os filhos encontrarão sentido nas exigências de acompanhar um percurso escolar incerto. A escola,

o estudo aparecem no imaginário social e docente como um impulso certo para longos vôos, mas e aqueles a quem desde a infância cortavam-lhes as asas? Podemos esforçar-nos como seus mestres para abrir-lhes horizontes, prometer-lhes que se estudarem suas trajetórias de vida serão melhores. Entretanto, seus percursos pessoais, familiares, do grupo social ou racial possivelmente lhes serão mais convincentes que nossas promessas. (ARROYO, 2004, p.103)

O professor hoje procura o meio termo possível entre a severidade excessiva e o “*laissez-faire*”; entre o autoritarismo e a focalização exclusiva no aluno; entre o exercício consciente da liberdade individual ou a total liberdade pois sabe que limites e disciplina são necessários

Disciplina e democracia podem e devem andar juntas, uma não contradiz a outra. E quem daria essa orientação às gerações mais jovens para um caminho que as retirasse do estado inicial de selvageria instintiva para um uso das qualidades que nos tornam pertencentes à humanidade seria a educação fornecida pela geração anterior, conforme Dufour (2005).

Do ponto de vista da educação, a ruptura entre a modernidade e a pós-modernidade é surpreendente: uma geração que não faz mais educação da outra. Desaparecendo o motivo geracional, não há mais disciplina e, como não há mais disciplina, não há mais educação. O aparelho escolar pós-moderno apresenta, pois, essa particularidade espantosa: agora que a obrigação de escolaridade é (pela primeira vez na história) quase que generalizada, há cada vez menos educação. (DUFOUR, 2005, p.141).

O aluno passaria a ter um poder amedrontador, porque passa a ser o espelho do mal-estar do professor.

Faz tempo que essas práticas vêm criando um clima tenso nas relações entre mestres e alunos. Por décadas os professores e diretores, fiéis aos regimentos escolares, impuseram seus códigos de conduta sobre os alunos. A estes apenas restava adaptar-se silenciosa e disciplinadamente, a essas classificações, reprovações e retenções. Sob esses códigos de conduta construímos uma aparente paz nas escolas. Entretanto, as ameaças e o medo nunca foram climas propícios para processos de sociabilidade. (ARROYO, 2004, p.26)

Os alunos desestabilizaram essa visão de escola. Não perderam totalmente o medo. Ainda têm medo. O medo que sentem porém não é o medo que o professor e a escola desejariam que manifestassem. Estão incomodando. E, a partir desse incômodo que se manifesta através das condutas, a função socializadora da escola vem para o primeiro plano.

3.6 O aluno amedrontador

“- Uma vez, fizemos uma rebelião aqui. Já aconteceu isso na sua escola?
 - A gente quebra tudo lá também.
 - É mesmo? As portas já foram arrancadas, os vidros quebrados e as mesas tacadas longe?
 - Hã, hã... Mas com menos fúria.
 - Aqui teve um dia que começou a voar tudo: cadeira, mesa caderno... Era gente chorando para todo lado. A confusão só acabou quando chegou a polícia especial.”
 (Diálogo entre dois alunos de escolas públicas de São Paulo, reproduzido na Revista Nova Escola, n.200, março 2007).

Para analisarmos o aluno que amedronta, é necessária uma reflexão sob diferentes óticas do medo. Em que momento este é um amedrontador real, em que momento é um amedrontador por causas subjetivas. Em que situações se daria o amedrontamento e quem amedronta quem. Podemos perceber que há alunos que são amedrontadores de uma forma real em relação a colegas. E há alunos que são amedrontadores de forma subjetiva em relação aos professores. Outros existem que ameaçam a alunos e professores de forma real.

Para entendermos o aluno que amedronta precisamos pensar nas situações que favorecem o aparecimento desse tipo de comportamento. Observamos que as queixas atuais dos professores, em especial daqueles que lidam com adolescentes e jovens, pautam-se na constatação de que as relações discentes/docentes modificaram-se. Grandes transformações sociais, tecnológicas e econômicas mudaram o perfil do planeta e das relações humanas no decorrer do século XX. Essas alterações também foram sentidas nas escolas e nos relacionamentos entre alunos e professores.

Como já foi descrito, a sociedade atual prima por ser uma sociedade fomentadora do consumo. Um comércio para consumidores ávidos precisa oferecer produtos que possam atender a necessidade de imediata satisfação aos desejos despertados. Esse sujeito estaria permanentemente excitado, carente desse bem-estar.

Poderíamos situar algumas das raízes desse comportamento agressivo e amedrontador do adolescente nesta excitação provocada, inclusive, pela Indústria Cultural.

Freud (1996) denominou a excitação que precede o prazer decorrente do orgasmo, numa relação sexual completa como o pré-prazer¹¹. A tensão da excitação sexual pode ser descrita como um desprazer, mas inequivocamente, experimentada como prazerosa.

A estimulação, ao mesmo tempo em que é prazerosa, tem também como consequência o aumento ou a produção da excitação sexual. No entanto, a fixação no pré-prazer, quando este é demasiadamente grande mas de pequena contribuição para a finalização sexual completa, pode ocasionar um desvio da normalidade.

Para o adolescente, amedrontar outra pessoa, poderia estar ligado a práticas sadomasoquistas, onde a excitação substitui o prazer. Encontramos no adolescente a evidência do prazer na desgraça alheia e os objetos que ocupam o ideal do ego são fugazes, efêmeros, fúteis, logo substituídos por outros mais atraentes. As lideranças, os modelos admirados são diferentes: há uma identificação com líderes secundários, os artistas da mídia, os traficantes

¹¹ **Pré-prazer:** é o prazer produzido pela estimulação e considerado por Freud, (1905) como um pré-prazer, em oposição ao prazer final ou a satisfação sexual que extingue temporariamente a tensão da libido. O pré-prazer pode ser associado à pulsão sexual infantil.

de drogas, a observação e acompanhamento apaixonado da vida alheia através da mídia. O ídolo amado de hoje pode ser o odiado amanhã, dependendo das necessidades satisfeitas ou não.

O que importa mesmo é que sejam fornecidas as condições para que a catarse regressiva possa ser efusivamente usufruída, quer seja através da projeção do ódio naquele ídolo cuja reverência anterior se transforma na repugnância diante da ‘consciência’ da insensatez do seu ‘estilo’ musical, quer seja por meio da projeção libidinal da ‘nova’ estrela cuja suntuosidade parece redimir a cegueira e a estultice de alguém um dia ter sido um fã daquele que é, nesse momento, considerado por todos um perdedor ultrapassado. (ZUIN, 2005)

A novidade constante passa a ser uma necessidade.

Nas escolas, os episódios de amedrontamento real entre os alunos caracterizariam o fenômeno que hoje se denomina como “bullying”.¹²

Percebemos que, nas escolas pesquisadas, o medo que o aluno verbaliza é causado mais por outro aluno ou por grupos de alunos do que um amedrontamento causado pela figura do professor em si. São medos diferenciados. O aluno pode amedrontar o outro aluno de uma forma real. Através da violência física, da humilhação pública. O medo da humilhação e da vergonha, muito presente, é o medo do outro aluno e o medo do não pertencimento.

A escola também se utiliza desse medo quando o professor ameaça ou intimida o aluno através da humilhação pública. No entanto, o medo da humilhação provocada pelo colega pareceu ser um medo real muito mais importante nas falas dos alunos do que um medo de ser humilhado por um professor. Isso não é um fato novo nas escolas, embora o bullying venha alcançando uma dimensão tão grande que passou a ser alvo de estudos.

Esse medo da humilhação sentido pelo aluno estende-se também ao medo da vergonha que a escola possa infringir aos pais ou o medo da vergonha que os pais possam fazê-los passar perante os colegas. O aluno que amedronta o professor é o mesmo que amedronta o colega. Isso ele faz por uma busca de potanto quanto o professor. Ambos, através do amedrontamento. Há uma disputa pelo poder sobre o outro, uma arena onde professores e alunos disputam o espaço e o domínio dos corpos, pelo poder inclusive de não se deixar intimidar.

¹² **Bullying** – “subconjunto de comportamentos agressivos, intencionais, sendo caracterizado por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder. O desequilíbrio de poder caracteriza-se pelo fato de que a vítima não consegue se defender com facilidade, devido a inúmeros fatores: por ser de estatura menor ou força física, por estar em minoria, por apresentar pouca habilidade de defesa; pela falta de assertividade e pouca flexibilidade psicológica. Causa dor, angústia e sofrimento. Evidencia-se por insulto, intimidações, apelidos cruéis, gozações injustas.” (FONTES, p.27).

A humilhação praticada pelos colegas parece ser muito mais dolorosa ao aluno do que a praticada pelos professores. O relato abaixo, proferido por uma aluna negra, filha de catadores de lixo, foi realizado sob lágrimas:

Meus colegas me xingam muito na sala de aula. Eles me batem Posso ser expulsa da escola por isso. Porque eles dizem que sou eu que bato neles. Me chamam de cabelo duro. Isso é uma humilhação. Meu pai e minha mãe não têm condições de me cuidar. Isso dói. Ficam implicando com meus irmãos, implicam comigo na rua, me chamam de macaca. Isso acontece muito. Acontece mais isso dentro da sala de aula. Nunca falei isso com meus professores. Meus colegas dizem que se eu contar vão me bater na rua. Eu gosto da escola. Gosto dos meus professores. (Elisa, 12 anos, 6º ano, Escola C).

Evidenciam um medo, por vezes subjetivo, por vezes real, mas de qualquer forma, tão importante que chega fazer o aluno preferir não aprender a expor-se a um risco de humilhação real ou imaginária, perante sua turma, causada por professores ou colegas.

Tive muito medo de não fazer amigos na escola. Medo de ser maltratada pelos colegas. Tenho medo que me batam. Já vi muitos colegas desprezando outros. Eu não gostaria que meus colegas não gostassem de mim. Se eu fizer alguma coisa sem querer com alguém, e virem brigar comigo. Porque eu não gosto de brigas. Só de pensar nisso, eu fico muito nervosa, fico com medo. Mesmo que não aconteça nada comigo, eu fico nervosa. Tenho medo de que aconteçam brigas na sala. Na minha sala não tem briga, mas eu fico com medo, assim mesmo. Tenho medo que os colegas falem coisas de mim, coloquem apelidos. Nunca aconteceu comigo, mas eu tenho medo. Medo de apelidos de mau gosto. Apelido de mau gosto seria, por exemplo, me chamar de magrela. (Narcisa. Escola B. 11 anos, 6º ano).

Meu maior medo é ser linchado na escola. Não sei por que tenho esse medo. Tem gente muito má na escola. Nunca fui ameaçado na escola. As pessoas aqui não têm jeito de serem más, mas eu tenho medo. Eu penso que vão me bater. Eu me sinto mal, acho que podem me maltratar lá fora, na hora de ir embora. Não venho sozinho e nem vou embora sozinho, tem sempre alguém vindo me buscar. Mas tenho medo de que me machuquem quando eu for embora sozinho. Tenho medo de ficar sozinho e sem amigos, eu tenho medo de não fazer amigos. Eu achava que viria pra essa escola e iria fazer amigos. Sei que tenho medo de algumas coisas que não acontecem, mas assim mesmo eu tenho medo. (Levis, Escola B, 11 anos, 6º ano).

Tenho medo de apanhar dos colegas. Porque alguns alunos podem fugir da escola e eu caguetar e aí depois eles vão querer me bater. Os alunos da minha turma são muito marrentos. Tudo o que a gente fala eles ameaçam: vou te pegar no meio da rua. Mas não sei se eles cumprem as ameaças porque eu vou pra casa e não fico na rua. Os castigos e as conversas dos professores não adiantam nada. Porque eles fazem castigo e no dia seguinte falam: fiz castigo por sua causa, vou te bater. Aí eu peço pra minha mãe vir na escola me buscar. Já levei um soco no olho e ficou roxo. Estava maior bagunça na sala e do nada, levei um soco no olho. Falei que ia falar com a Coordenadora, mas eles falaram: se contar vai apanhar. Minha mãe veio aqui, fez queixa, mas não adiantou muito. Os alunos mentem com cara séria. Os professores acreditam. Tenho medo de falarem mentiras de mim, não acreditarem e eu ficar sem amigos. Tem uma garota na minha sala que tem piolho. Todo mundo fica zoando ela. Falaram tanto que ela chora na sala. Quando ela chega todo mundo começa a falar: piolhenta, piolhenta! Aí ela chora muito. (Dandara, Escola A, 11 anos, 6º ano).

Percebemos nessas falas os medos do não pertencimento, o medo da agressividade do outro. Alguns medos, como o de Levis, são totalmente subjetivos. O medo de Dandara, no entanto, é um medo que tem uma razão de ser, visto que já foi agredida. Levis relata que nunca lhe aconteceu nada e, ainda assim, tem um grande medo dos maus tratos físicos na

escola. Como podemos perceber também em outros relatos, o aluno demonstra que o seu medo é subjetivo, já que não foi causado por alguma situação real que pudesse ocasioná-lo:

Tenho medo das ameaças como ‘vou te pegar na rua’. Tenho medo de muitos se juntarem para bater em um só. Nunca vi isso acontecer aqui na escola. Mas tenho medo. (Roberto, Escola B, 14 anos, 7º ano)

Verificamos, durante as entrevistas, que existem regras entre os alunos relacionadas a brincadeiras que envolvem violências verbais ou físicas. Enquanto o grupo aceita a violência como brincadeira, ela é aceita. Se o aluno verbaliza que não aceita a brincadeira, ou quando ela termina e a mesma violência continua acontecendo, ela se torna, para o aluno, uma humilhação. Os alunos tendem a apresentar o fato de “estar brincando” como uma justificativa atenuante para suas ações violentas em relação aos colegas. Caso tenham dito antecipadamente que não aceitavam a brincadeira, consideram justas as reclamações contra a violência sofrida. Muitos alunos participam dessas brincadeiras que envolvem agressões físicas como uma forma de pertencimento ao grupo, já que o medo de não ter amigos, não fazer amigos, não pertencer a grupos, é uma fala constante entre eles:

Tenho medo de sofrer as humilhações na escola. Todo mundo fica te zoando, a gente fica destacado das pessoas. Dá um sentimento de chorar e raiva ao mesmo tempo. Já passei por isso na escola. Me zoavam direto, viviam me dando pescotapa¹³ e eu briguei com o moleque. E começaram a me zoar, me zoar. Zoam quando você apanha e cai no chão, quando você leva um pescotapa. Isso começa como uma brincadeira. Por exemplo, tem uma brincadeira chamada ‘licença pescoço’. A pessoa senta na cadeira, e se não pedir licença, leva tapas no pescoço. Eu fazia isso nos outros também. Mas é uma humilhação quando a brincadeira acabou. Enquanto é brincadeira, não é humilhação. Quando todo mundo está brincando, zoar não é humilhação. Mas quando acaba a brincadeira, fazer isso se torna uma humilhação. (André, Escola A).

Os alunos são usuários da Indústria Cultural que promete a satisfação imediata do prazer, sem obstáculos; portanto, eles também são resultados dela. Este pré-prazer tem um elevado nível de excitação, podendo se assimilar a um sucedâneo do prazer. Quando ele se torna inflacionado, frustra-se; e o sofrimento que se chega através dessa frustração se transforma em prazer sadomasoquista. Nossa sociedade apresenta uma busca incessante pelo choque, transformado em fonte desse tipo de prazer sadomasoquista. O vício na adrenalina, o medo controlado das situações de risco, a procura pelas imagens horripilantes dos filmes, promovem a necessidade de que outros produtos sejam cada vez mais violentos e agressivos para serem consumidos.

¹³ **Pescotapa** - Brincadeira entre alunos, com diferentes variações ou nomes, que basicamente acontece quando há uma determinada palavra código que deve ser dita pelo aluno que sofre a violência. No caso da palavra não ser proferida, o grupo dá tapas no pescoço do aluno, na região da nuca. Há também a variante em que um aluno é escolhido para apanhar. Essa variação costuma ser chamada de “merece”. Um aluno é escolhido porque “merece” apanhar por qualquer motivo que o grupo decida. A cada ano o mesmo tipo de violência aparece, com diferentes nomenclaturas.

Os processos afetivos, ultrapassando certo limite que levassem à angústia, ao amedrontamento, ao susto, propagar-se-iam para a sexualidade, tornando-se potencialmente excitante. Dessa forma, nos dias atuais é cada vez maior o número de pessoas, em especial os adolescentes os quais passam a ter prazer em situações que normalmente seriam desagradáveis, procurando os produtos culturais que pudessem satisfazer essa necessidade de angústia, de medo, desde que haja uma circunstância secundária que atenuasse a sensação de desprazer.

Na sociedade da indústria cultural contemporânea, o trato com o horror é outro. Talvez não seja equivocada a argumentação de que o horror atualmente tanto seduz porque os choques, por meios dos quais ele se manifesta, excitam exatamente os componentes sadomasoquistas da pulsão sexual, ou melhor, os componentes sadomasoquistas das circunstâncias iniciais da pulsão sexual, as denominadas pulsões parciais, de tal maneira que duas dessas pulsões parciais se entrelaçam e se completam: as pulsões do prazer de olhar e exibir e a crueldade. (ZUIN, 2006).

A busca pela violência, por formas de sentir e provocar medo passa a ser uma forma de atingir esse prazer: o olhar a crueldade sendo praticada, exibir-se praticando a crueldade.

A substituição do prazer pelo pré-prazer traz dissabores; mas esse desprazer é aplacado pela sensação de pertinência a um grupo, de estar integrado a iguais, pela satisfação dos desejos sem a submissão às normas sociais. Há uma mimetização ao grupo, uma integração e uma aceitação, uma aproximação aos que consigam ter um entendimento mútuo sem a opressão como nas gangues, nas comunidades virtuais, como no cyberbullying.

Encontramos um relato bastante interessante, visto que foi um dos poucos assumidos verbalmente, de um aluno que relata participar de violências, brigas e indisciplina na escola, como forma de ter sucesso com o sexo oposto. Embora possamos depreender tal fato das atitudes de adolescentes em busca de sucesso e aceitação no grupo, esse foi o único relato que demonstrou isso:

Se eu for expulso da escola, vou decepcionar meus pais. Tenho medo de ser expulso, porque faço muita bagunça. Eu faço bagunça para me mostrar. Tem gente que faz muita bagunça e todo mundo quer ser amigo dele. Faço bagunça para ter muitos amigos. As pessoas bagunceiras são mais populares. Os alunos que ficam quietos têm amigos sim, mas os bagunceiros têm muito mais. Têm amigos como eles. Mas não acho que os alunos hoje fazem mais bagunças para ter amigos. Veja, por exemplo, meu colega. Ele é bagunceiro pra caramba e têm várias garotas em cima dele. As meninas da escola se interessam mais pelos bagunceiros. Não sei explicar isso, mas as meninas gostam deles muito mais. Então quem quer ter sucesso com as meninas, precisa ser bagunceiro. Mesmo que seja expulso por isso. Para os alunos aprenderem é preciso que não façam tanta bagunça. Mas os alunos fazem bagunça por causa das meninas. Elas gostam dos alunos bagunceiros. Ficamos praticamente na mão delas. (Alfred, Escola A).

O fato foi confirmado por aluna de uma outra unidade escolar:

Os meninos brigam mais que as meninas. Os meninos valentões têm mais sucesso com as meninas. Meninos gostam de bater. As meninas ficam botando pilha nas brigas, para baterem mais. Ficam falando: bate mesmo, tira sangue dele. Não sei por que são assim. Mas quando

meninos estão brigando, as meninas fazem uma roda para ver a briga. Começam a tumultuar, a falar. (Laisa, Escola C)

Muitos adolescentes são assim. Esses sujeitos são encontrados em nossas escolas: um aluno, fruto de uma sociedade cada dia mais indiferente à barbárie crescente, que busca o prazer no medo e que não tem medo de sentir medo, amedronta.

Zuin (2006) aponta para uma nova forma de educação pela dureza que acontece nos dias atuais. Da mesma forma que a educação pela dureza descrita por Adorno (2008), essa nova maneira de educar também se pautaria na resistência à dor como forma de demonstração de caráter.

A nova educação pela dureza utilizada com moldes anteriores, fixados na resistência à dor, pode também ter transformado o aluno naquele que é cada dia mais indiferente em relação ao sofrimento em geral, e com isso, indiferente também às atitudes de intimidação do professor. Tornam-se indiferentes em relação ao que acontece às outras pessoas, a não ser aquelas mais próximas. Leitores consomem com prazer os jornais que veiculam crimes, desgraças em manchetes garrafais. Tal fato nos mostra que os sujeitos tornam-se cada vez mais indiferentes aos destinos alheios, sem a mobilização necessária para o fim dessas situações.

O sofrimento das humilhações psicológicas e públicas pode levar um aluno a ser indiferente a elas. O medo do professor que humilha se transforma em ressentimento, em ódio e em indiferença ao próprio amedrontamento. O aluno é incentivado a reprimir o seu descontentamento com os professores e com a escola de um modo geral. No entanto, a repressão dos sentimentos aversivos não implica na extinção dos mesmos. Esses sentimentos acontecem porque da mesma forma que se fala que o professor costuma trabalhar com um imaginário de aluno ideal, podemos também dizer que os alunos têm seu imaginário de professor ideal.

Uma reportagem feita pela Revista Nova Escola em março de 2007 verificou as relações de amor e ódio de vinte e quatro alunos de duas escolas da Grande São Paulo em relação ao ambiente escolar. Segundo as autoras da reportagem:

A escola é, ao mesmo tempo, espaço para paixões e desencantos. É nas salas de aula, no pátio e nos corredores (onde passam tantas horas durante tantos anos) que eles se abrem para o prazer de aprender, descobrem o valor da amizade e do amor, revelam a importância do adulto como modelos para a vida. Mas é na escola também que eles conhecem as agruras de estudar em espaços maltratados, sofrem com o descaso de tantos professores e funcionários, se irritam com aulas desinteressantes e exercícios sem sentido, se incomodam profundamente em serem tratados aos berros ou como meros adolescentes. Angustiam-se ao perceber que não falam a mesma língua dos seus mestres e têm plena consciência de que a violência é uma via de mão

dupla – se eles se colocam no papel de vítima muitas vezes, sabem perfeitamente que são responsáveis por provocar conflitos e contribuir para a deprecação do patrimônio.

Quando percebe que essas idealizações do mestre não encontram correspondência na realidade, o aluno toma-se de sentimentos de raiva, sente-se traído. O ódio em sua forma mais primitiva é substituído pela resistência, pelo ressentimento, pelo rancor. O medo despertado, o amedrontamento praticado pode despertar, como todo medo, uma reação de fugir ou de lutar. O aluno que fica e luta, luta contra o professor; contra aquele que ele idealizava e que o frustrou em suas expectativas. Isso também pode despertar um processo sadomasoquista nas relações discente-docentes que podemos chamar de identificação com o agressor¹⁴.

O aluno ao transferir sua idealização do mestre identifica-se com o professor que o amedronta, o agride. Há um redimensionamento do processo de idealização e então, o aluno, coloca no lugar do antigo professor idealizado e não cumpridor desse papel idealizado, o professor que amedronta.

Daí a importância da representação de papéis, de um jogo de cena, por meio do qual o aluno dissimula certa subserviência diante do mestre, mas, na primeira oportunidade que tiver, se desfarrará da aflição decorrente das humilhações sofridas. (ZUIN, 2008).

A identificação com o professor amedrontador pode se exprimir no desejo de o aluno se tornar professor, nos trotes dos alunos veteranos nos alunos mais novos e numa forma desse aluno se preservar de amedrontamentos e humilhações vindas desse professor.

As relações dos professores e alunos às vezes estão extrapolando a intimidade. Um professor botando apelido em aluno. Tudo bem, o professor pode ser brincalhão, mas tem certas coisas que não tem nada a ver. Não pode misturar o lado profissional. É teu aluno ali. Não pode ficar zoando também. Porque dá abertura para os alunos ficarem zoando também. Chamam os alunos de “barraqueiros”. O professor chama de lerdá porque a aluna tem dificuldade. Daí os alunos já começam a chamar também, espalha pela escola toda. Passa a desrespeitar. O professor tem que dar o exemplo. O professor tem que ensinar a respeitar as pessoas. Lerda não é apelido nem pra aluno e nem pra professor colocar. Tem que respeitar. Se uma pessoa tem uma dificuldade de aprendizagem não tem que chamar de lerdá. O professor chamou a colega de lerdá e todo mundo na sala começou a gritar: Lerda! Lerda! O professor ideal é aquele que tem limite. Nem tão sério e severo e nem tão brincalhão. As aulas deveriam ser mais dinâmicas. O aluno tem que ter responsabilidade, mas o professor também não pode sair descontando ponto de tudo. Tem professor banana, que o aluno xinga e ele nada faz. Não tem a disciplina do aluno. O professor severo demais, o aluno cria antipatia. A turma fica mais quieta. Entre aspas. Porque essa disciplina é mais um medo e não por ser o certo. O professor que dá liberdade demais ninguém tem medo. O professor desde o começo tem que mostrar autoridade na turma. Se o professor não mostrou autoridade desde o início, depois não vai conseguir segurar. (Cássia, 14 anos, Escola B.).

¹⁴ **Identificação com o agressor** - Segundo Anne Freud, a identificação com o agressor se dá quando há uma introjeção de uma determinada característica presente em um objeto que causou ansiedade a uma criança. Essa introjeção leva a uma assimilação da experiência de ansiedade. Então se processa a combinação do mecanismo de identificação com a personificação do agressor. Desta forma, ao personificar o agressor em suas atitudes, atributos, imitando sua ação, a criança passa de ser a pessoa que é ameaçada na pessoa que ameaça.

Quando a aluna faz essa análise do comportamento do professor, mostra sua decepção com a atitude do mesmo, demonstrando em sua fala qual seria o perfil do professor idealizado por ela. Exemplifica também a identificação com o agressor. A turma se identifica com o professor agressor da aluna a quem chamou de “lerda”. Enquanto corroboram com o professor na humilhação à colega, os alunos tornam-se agressores como o professor ao mesmo tempo que mostram a ele que estão ao seu lado, são como ele, livrando-se assim de humilhações que esse professor possa fazer a eles no futuro.

Zuin (2008) pesquisou a forma de os alunos exprimirem seus ressentimentos contra seus professores no Orkut¹⁵, onde existem inúmeras comunidades virtuais de expressão de raiva, mágoa, ressentimento daqueles por seus professores. O pesquisador encontrou mais de mil comunidades sobre o tema professor, sendo que cada uma delas com milhares de participantes, o que confirma a existência de muitos alunos ressentidos.

Nessas comunidades, encontrou-se o ressentimento pela constatação de que o professor não é o amigo esperado pelos alunos, utiliza o exame como forma de punição, onde existe um hiato entre a comunicação entre eles. A incompetência profissional para o exercício das funções também é apontada pelos alunos que participam dessas comunidades como motivo de ressentimento contra os professores, bem como a soberba intelectual e a humilhação.

Isso explicaria o fato de muitas pessoas sentirem prazer no contato, com situações que engendrassem afetos aparentemente desprazerosos, tais como a angústia, medo ou horror, desde que houvesse algum tipo de circunstância secundária que atenuasse um pouco a gravidade dessa situação.... o sadismo é na realidade, um componente da pulsão sexual. É excitante admoestar o professor porque ele também é objeto de desejo do aluno. (...) É como se os alunos se vangloriassem pela violação do tabu do professor rotulado como ser inatingível, por meio da intimidade física, de uma afinidade eletiva corpórea. Neste caso, o desejo do contato físico não é auto-suficiente, mas sim fornece o esteio para a aspiração do aluno que se se distancia intelectualmente. (ZUIN, 2008).

Percebemos certa tendência em considerar o uso do Orkut e de outras formas midiáticas como filmagens em situações constrangedoras dos professores, que realizadas com celulares em sala de aula foram colocadas no site de vídeos Youtube como uma expressão de bullying ao professor:

Existem frases publicadas na internet que foram redigidas e postadas por alunos com a intenção de humilhar e ridicularizar professores. Conhecido como bullying - atitudes agressivas intencionais e repetitivas -, esse comportamento já era preocupação de educadores, que há muito procuram maneiras de evitar suas manifestações entre os jovens. A diferença é que agora são eles as vítimas. Quem tem o propósito de ferir os sentimentos do outro encontrou uma poderosa arma na internet, na qual essa conduta recebe o nome de cyberbullying. (Nova Escola, maio 2008).

¹⁵ **Orkut** – site de relacionamentos on line que permite aos usuários acesso a listas de amigos convidados e comunidades cujos participantes apresentam perfil semelhante, formando comunidades virtuais, onde os mais variados assuntos são discutidos e apresentados.

Zuin (2006) observa que adolescentes desde muito cedo acostumam-se com os choques imagéticos. Expõem-se de forma repressiva, mas não é mais necessário sofrerem calados como preconizava a antiga idéia da educação pela dureza. Os choques imagéticos possibilitam a demonstração sádica da dor masoquisticamente reprimida. Há diferentes maneiras de demonstra-la Acontece dentro das escolas e como fora delas.

Nesse contexto, a indústria cultural contemporânea assume a direção do processo 'formativo', pois é ela quem determina as características da atual educação pela dureza. A exigência da ausência de reflexão, o elogio do fazer pelo fazer, sem que haja qualquer hesitação, o reconhecimento dos 'fortes' que não sentem medo e que ultrapassam todos os obstáculos para suas ações reaparecerem nos princípios "pedagógicos" da nova educação pela dureza." (ZUIN, 2006).

O aluno resolve entrar nas comunidades do Orkut para mostrar seu ressentimento por seu professor, para confessar sua dor e sua angústia, as humilhações sofridas e repartidas com iguais. Percebemos o sentimento de onipotência do adolescente, viciados no consumo dos choques imagéticos da indústria cultural e que deseja ser percebido, ser olhado pelos outros. Querem se destacar num mundo cheio de imagens e estímulos visuais e próteses sensoriais, de preferência da forma mais violenta. Esse aluno amedronta.

Na outra escola em que eu trabalho, tiraram fotos de professores em várias posições, porque nós enquanto damos aulas, a gente se vira de costas, faz caretas, escreve no quadro. Um aluno tirou fotos com celulares e colocou na internet. Podemos dizer que hoje também o professor tem medo do uso dos aparelhos eletrônicos contra ele. (Prof.Mariana, Escola C)

O aluno que manipula as tecnologias midiáticas com mais destreza e desenvoltura que o professor torna-se amedrontador. Por seu conhecimento e habilidade, muitas vezes maior do que a do adulto e do mestre, é capaz de utilizar-se desses conhecimentos, dessas técnicas e de recursos contra o próprio professor.

Os alunos se tornam ameaçadores e amedrontadores na medida em que mostram a realidade social. As condições de vida da infância e da adolescência, em especial dos que freqüentam as escolas públicas, têm se tornado cada dia piores, fazendo também piores as condições do exercício da docência.

Algumas das falas dos alunos publicadas pela Revista Nova Escola (março 2007) mostram bem essas situações:

“Às vezes, vir à aula dá raiva porque tem muita gente que não quer saber de nada – inclusive professores que faltam”.
 “Não tem nada pior do que chegar na segunda-feira e ver o quadro cheio – só para fazer cópia.”
 “Tem professor que chama a gente de burro, vagabundo. Isso aqui às vezes, parece uma prisão.”

As escolas de massa, com sua promessa de educação para todos, esperavam em contrapartida a gratidão das populações anteriormente desprovidas. O povo das periferias era considerado bravo, ordeiro, resignado. Porém, de ordeiros, o povo e seus filhos - alunos das escolas públicas e de periferia - se tornaram ameaçadores e contestadores. Muitas vezes, lutam pelos seus direitos e, com isso, desvelam que as situações não são aquela esperadas.

Não há como negar que jovens, adolescentes e até crianças chegam às escolas arrogantes e desafiadoras. Um desafio e uma arrogância que pode ocultar (ou desvelar) a consciência de sua fraqueza de um mundo para eles tão desapiedado. Sua rebeldia pode ser apenas um gesto de sinceridade em uma instituição onde esperam ser ouvidos e entendidos. (ARROYO, 2004, p.41)

Nas periferias urbanas, nas favelas, nas escolas de massa, o poder de intimidar, muitas vezes aparece através das idealizações dos jovens em pertencer a grupos que anteriormente eram considerados “marginais”, mas que hoje parecem constituir um “poder paralelo” dentro da cidade.

Mariano tem medo de ser expulso da escola por faltar muito, mas não tem vontade de vir à escola. Ele estuda em uma escola nas proximidades da favela. Acha que sem estudo pouca coisa pode esperar em relação a trabalho ou alguma melhoria de vida. Gosta da escola, tem amigos, mas não sente motivação em ficar ali durante uma parte do seu dia. Ele faz um relato sobre essa sedução da criminalidade:

Alguns alunos aqui gostariam de sair da escola pra virar bandido. Eu acho que é uma burrice. Porque na escola ele está aprendendo. E na vida do tráfico só tem duas opções: xadrez ou caixão. Conheço gente que fez isso. Já morreu. Saiu da escola, entrou no tráfico e morreu. Tinha 14 anos. Era meu colega. Eu não senti nada. Porque ele fez burrice. Existem muitos meninos morrendo no tráfico. Eles pensam que vão ganhar dinheiro, vão andar de moto pra lá e pra cá, andar de carro pra lá e pra cá. Entram pra ter coisas que não iam ter. Meu irmão entrou no tráfico com 13 anos. O pai dele perturbava demais ele e ele entrou nessa vida. Ele trabalhava e estudava de noite. Foi preso com 20 anos. Ficou um bom tempo no tráfico, roubava carro, ia preso, saía, roubava de novo, voltava até que ficou preso por um bom tempo. Eu me sentia triste, podia ver meu irmão morto. Mas eu acho que ele preso era melhor do que solto aqui fora. Estava muito ruim. Se estivesse solto, ele ia querer voltar pra favela. Os traficantes são piores para os alunos. Porque nós passamos no meio deles e pensamos: vou sair da escola e vou entrar nessa vida. Porque eu acho que naquela vida vai ser uma boa, vou pegar numa arma, vou andar de moto pra cima e pra baixo, vou ter mulher, dinheiro, vou andar de carro. É uma tentação. Mas eu nunca quis entrar. (Mariano, 15 anos, 7º ano, Escola C, nunca repetiu nenhuma série).

Os heróis não morrem mais apenas de overdose como Cazuzza cantou em Ideologia, morrem também em confrontos armados. A mídia valoriza os crimes e a violência cotidiana despertando nos jovens, alunos das escolas de massa, o desejo de “ser alguém”, o desejo da fama, de ser “importante”, desejo esse que a escola não mais realiza. O “ser alguém” também

pode ser alguém visto de forma negativa socialmente, mas ao mesmo tempo valorizado pela mídia, na medida em que o expõem de forma massiva.

O ponto crítico da identidade social no Brasil é, sem dúvida, o isolamento (e a individualização), quando não há nenhuma possibilidade de definir alguém socialmente por meio de sua relação com alguma coisa (seja pessoa, instituição ou até mesmo objeto ou uma atividade). Nada pior do que não saber responder à tremenda pergunta: ‘Afinal de contas, de quem se trata?’ (DAMATTA, 1997, p.39)

O aluno que amedronta, por vezes, adota o comportamento do “sabe com quem está falando?”. Em escolas frequentadas por alunos de nível econômico alto, ao pronunciar o nome da família ou dos pais, a pergunta pode ser usada como forma de intimidar o professor pelo desnível econômico, pela posição social da família, lembrando ao mesmo da sua “posição subalterna” de empregado. Nas escolas de classes populares, a pergunta dirigida a professores ou colegas, também pode apresentar um caráter intimidativo. Não por motivos econômicos ou de prestígio social, mas pelo medo que vem carregado pela violência, pois os laços ou relações sociais que estão associados à pergunta, podem estar relacionados a elementos violentos na comunidade.

Uma relação pessoal que permita dobrar ou romper a lei, concretizando a sua impessoalidade abstrata (e no caso verdadeiramente absurda), contra a concretude mais que razoável de minha singularidade (ou da singularidade do meu caso). A lei não está errada, mas não se aplica ao meu caso (ou ao caso dos meus protegidos). Logo, a lei deve ser esquecida e o caso particular ressaltado por meio de um relacionamento específico. (DAMATTA, 1997, p.84).

Professores da escola situada nas proximidades de favela relataram a ocorrência desse tipo de intimidação.

Alguns alunos fazem isso de perguntar sobre sabe quem está falando. Esse ano tem um menino na escola, que roubou, foi preso, está na escola acompanhado pelo Conselho Tutelar. Ele falou para mim: ‘a diretora da escola já falou para a senhora quem sou eu? Já disse para a senhora que eu tenho uma assistente social? Eu falei pra ele que era muito bom em algumas situações ter uma assistente social particular que orientasse ele.. Ele se colocou como uma pessoa que merecia um olhar diferente. Noutro dia, eu estava brincando com a turma e falei para ele: Puxa, você é o único que não está fazendo o trabalho! E ele falou assim: ‘A senhora não sabe que eu não preciso de estudo? Que eu vou continuar roubando, que eu não preciso de nada disso, eu preciso estudar para isso?’ Ai isso me quebrou. Falei a ele que não queria perder ele cedo como já tinha perdido outros alunos. E ele falou: ‘É, inclusive o Ramon, não é?’ Eles falam assim, umas coisas do tipo: ‘Eu vou falar com fulano.’ Entre eles, as ameaças baseadas em conhecimentos, não acontecem muito. Porque as famílias sempre têm alguém envolvido. Quase todos têm conhecimentos. Mas usam isso para ameaçar os professores. Eles falam para o colega do lado: Pode deixar, eu vou falar com o fulano. Mas até agora, graças a Deus, nada aconteceu com os professores.
(Prof. Laís, Escola C)

Quando o aluno intimida o professor, ele vai lançar mão do grau de parentesco que ele tem: meu primo é isso, meu pai é aquilo, não sei lá quem está preso. Ele usa muito essa relação que tem com a bandidagem. Às vezes, parentesco, às vezes de vizinhança para poder intimidar o professor. Muitas vezes nem é verdade, mas eles usam muito isso. É claro, a gente não sabe, não conhece, não sabe quem é quem, então professor se segura um pouco. Ele tem medo, não sabe com quem está falando. Mas os pais, quando vêm à escola, eles apóiam a escola. Quando vem a mãe, não vem dizendo: meu marido é isso é aquilo.
(Prof. José, Escola C)

Os alunos falam frequentemente com o professor de forma intimidativa usando suas relações de conhecimento ou de parentesco. Mas isso é uma estratégia que usam para amedrontar o professor. Já aconteceram várias vezes: ‘ah, vou falar com meu tio pra te pegar. Você vai morrer!’ Isso é comum, é o dia a dia deles. Falam comigo como falam com os colegas do lado: ‘você vai morrer!’ Eu conheço o dono da boca, meu irmão é fulano, meu tio é fulano. Isso é até ruim, porque eles sabem que não podem fazer isso. A informação que a gente tem é que eles não podem fazer isso. Quando chamamos os pais eles pedem desculpas. E dizem que eles não podem fazer isso. Mas é o normal deles fazer isso. (Prof. Arthur, Escola C)

Analisamos, até esse ponto, uma série de fatores que poderiam resultar no aluno amedrontador das escolas de hoje. No entanto, o medo que ele desperta também tem a ver com a inabilidade do professor para criticar a sociedade atual, entender que sua formação dentro de valores de uma sociedade disciplinar confronta-se com uma sociedade ultraliberal e de controle. O medo real em relação ao aluno que é cada vez mais indisciplinado passa pelo medo subjetivo de não saber como lidar com as situações vividas e pelo medo de não estar à altura das funções messiânicas que foram inculcadas no professor. O aluno que amedronta é aquele o qual desvela ao professor que ele não tem tanto poder quanto imagina e mostra também, que os recursos tradicionalmente utilizados pela escola ao longo do tempo nem sempre dão bons resultados nos dias de hoje.

A escola se tornou tão distante desse pessoal, um universo tão paralelo que é difícil convencer que seus símbolos têm valor. A escola está fora da realidade do aluno. Mas se você muda, vão aceitar essa mudança? Isso intimida o professor. Porque chegamos num ponto que não sabemos exatamente o que é certo e o errado. Perdemos o modelo de uma educação ideal. O mundo passou por tantas mudanças e transformações nesses últimos anos... Não é só a escola que se perdeu. Todo mundo se perdeu. Até a indústria. Eles criaram uma série de paradigmas. E hoje muita gente está se perguntando se vale a pena. Muita gente embarcou nessa canoa que eu nem sei se é uma canoa furada. Só que nós não temos a real dimensão disso. O que está por detrás disso. Se o mundo é cada vez mais complexo, a escola precisaria de profissionais cada vez mais bem formados. O mundo mudou. [...] Precisamos, no entanto, nos perguntar: o que é que eu estou fazendo para mudar tudo isso? Nos acostumamos a esse discurso repetitivo de reclamações. Existem falhas institucionais, e falhas causadas por nós mesmos. Mas o professor gosta de reclamar. (Prof. Daniel, Escola B)

O aluno que amedronta nos leva a pensar que suas condutas de resistência estariam mostrando a rigidez da engrenagem escolar, resistindo à monotonia. O aluno que amedronta é um produto nosso. Ele amedronta porque mostra ao adulto que cada um de nós é responsável pelo mundo que construímos (ou destruimos) para essa criança e para esse jovem.

3.7 O professor amedrontado

Christophe levantou então a criança sobre seus ombros, pegou o bastão e entrou no rio para atravessá-lo. E eis que a água do rio aumentava de volume pouco a pouco, a criança pesava sobre ele como chumbo. Ele avançava e a água aumentava sempre, a criança cada vez mais esmagando seus ombros com um peso intolerável, de maneira que Christophe foi sendo tomado por uma grande angústia e tinha medo de morrer. (Tornier, apud Colombier, 1989).

Para Dufour (2005) as instituições escolares em todos os níveis, apresentam hoje a missão de acolher populações incertas onde o saber se tornou uma preocupação de somenos importância, um acessório.

No que concerne à educação, trata-se sobretudo de guardar os futuros desempregados pelo maior tempo possível e ao menor custo. Um tipo novo de instituição plástica, cujo segredo a pós-modernidade possui, a meio caminho entre alojamento de jovens e cultura, hospital-dia e asilo social, assimilável a espécies de parques de diversão escolar, está se instalando sob nossos olhos. (DUFOUR, 2005, p.148)

Há de se perguntar se todas as escolas seriam assim e que papel tem o professor nessa escola? As escolas de massa têm esse perfil? Ou a escola preocupa-se em colocar no mercado de trabalho mão de obra barata e mal qualificada no menor prazo possível de tempo? O professor das escolas de massa, hoje, é o profissional que lida com as realidades duras de nossa sociedade atual: a miséria, a violência e a exclusão e tudo o que vem atrelado a essas realidades. Em que realidades estão os professores?

Sabemos que o ambiente que os alunos frequentam e que trazem, o ambiente que eles têm é um ambiente diferente do que a escola espera, que gostaríamos e até o que a escola se propõe a ter. Vendo dois jovens brigando, resolvendo tudo no tapa, isso me magoa. Porque sou contra. E vai contra tudo o que pregamos na escola, que é conquistar nosso espaço através do estudo, do diálogo. E quando vamos apartar, também temos medo, porque geralmente eles são maiores do que nós. (Prof.^a Sonia, Escola B, 15 anos de magistério, 38 anos).

A instrução pública tomou para si o ideal da missão civilizadora, capacitando-se para levar ao outro aquilo que carece ao mesmo tempo em que se coloca numa posição de possuidor do que o outro precisa. E isso também diz respeito ao professor enquanto o agente da instrução.

A função moral daria legitimidade às escolas e à docência. A sociedade continua cultivando um imaginário meio sagrado da escola e da docência como templos e sacerdotes da moralidade social, sobretudo da moralização do povo e dos seus filhos. Sacralidade, moralidade, autoridade pedagógica se reforçaram por décadas na visão social das escolas e dos seus mestres (ARROYO, 2007, p.802).

Sendo o professor um dos que executam o trabalho que a sociedade espera que seja cumprido pela escola, torna-se inquietante para ele saber qual dos papéis a escola deseja dele: o papel de “guardião” descrito por Dufour (2005) ou o papel de “sacerdote” das escolas descritas por Arroyo (2007).

Para que se consiga um resultado satisfatório para esses objetivos é necessário que o outro (no caso, o outro é o aluno) se submeta ao modelo, aceite ser modelado, aceite a superioridade epistêmica do professor.

Hoje em dia, os alunos não estão nem aí sobre ser ou não ser reprovados. Eles sabem que vão passar mesmo. Ninguém liga para estudar, para nada. O respeito acabou. Eles tratam a gente de igual para igual. Os alunos não têm medo de nada. Porque sabem que a Direção não pode fazer nada, não pode colocar pra fora, não pode tomar nenhuma atitude. Então não existe mais medo. Eu procuro de alguma maneira não sentir medo do aluno. Porque eles sabem que se o professor tiver medo... O aluno 'encara' mais o professor.
(Prof. Laís, Escola C)

Verificamos na fala da professora acima, o ressentimento pelo fato do aluno não a reconhecer como uma pessoa com uma superioridade, detentora de um poder, se não epistêmico, pelo menos, o poder de reprovar esse aluno. O respeito do outro parece ser uma condição essencial para essa professora.

Para o professor o outro é todo aquele que é diferente do que ele é. O outro deve submeter-se a ele para que possa realizar sua missão civilizatória e, por conseguinte, transformar-se a um semelhante a ele, professor. Para isso, na visão do professor, é necessário o respeito, a aceitação de sua autoridade, o medo do seu poder. Quando o aluno não demonstra esse respeito de que ele se julga merecedor, o professor se desestrutura.

O aluno hoje não respeita o professor como uma pessoa mais velha, uma pessoa que está ali para ajudá-lo nas suas aflições, na sala de aula, na transmissão dos conhecimentos, na tentativa de captar aquilo que o aluno precisa para que ele possa aprender aquele conhecimento, onde estão as defasagens. Noto que o aluno não respeita o professor hoje. Ele não vê o professor como uma figura importante, não tem aquela admiração que eu tinha pelos meus professores, tudo é muito diferente. (Prof. Felipe. Escola B, 40 anos, 15 anos de magistério).

Os alunos não vêm a escola com uma referência positiva. A escola não é uma referência legal na vida deles. Você fala: ' vamos fazer isso?' Eles falam: 'não vou fazer'. E fica por isso mesmo. Porque eles não vêm aquilo como uma coisa boa para a vida deles. Não percebem que quando saírem da escola vão precisar conversar com as pessoas, lidar com o público, saber se expressar direito, entender o que está escrito. Eles não vêm isso como importante para a vida deles. Eles só vêm a escola como um tempo de passagem [...] O aluno não consegue ver essa boa referência na escola. Não tem nenhuma perspectiva de melhora de vida.
(Prof. Fábio. Escola C)

Sob essa ótica, ensinar é passar adiante, transmitir, a cultura da humanidade. Aprender é reproduzir, repetir o que tornará o que aprende semelhante ao que ensina. Assim, o inculto se torna semelhante ao que está acima dele, ascende a um patamar mais elevado. No entanto, entaves a esse pensamento ocorrem. O professor tenta intimidar e amedrontar com, no mínimo, a possibilidade da reprovação. O aluno não foge por sentir esse medo, embora ele o sinta. Ele resiste, ele enfrenta, ele "encara" e diz ao professor: "não estou nem aí". Então, o professor se desestrutura.

Para Arroyo (2008) quando a infância e a adolescência populares são julgadas, existe a reprodução do julgamento do povo. Por um lado, espera-se que o povo seja ordeiro e humilde, pacato, conformado com sua sorte, seu lugar, seu trabalho e sua posição na sociedade. Do outro lado, encontramos o imaginário de um povo malandro, preguiçoso, que

não se esforça, preso a valores tradicionais, aquém da modernidade, sem importar-se com esforço, sucesso e estudo.

Antigamente o aluno vinha para a escola com o objetivo de ser gente. Hoje o que se vê por aqui? Alunos que não querem nada. Vêm pra escola nem sei fazer o que. [...] Vêm pra escola não copiam, não se interessam, não querem fazer literalmente nada. [...] Muitas vezes o aluno vem pra escola e não abrem sequer a pasta e tiram o material. [...] Não vemos nenhum interesse dos pais para nada. Então isso se reflete na escola. O grande número de reprovações é de culpa dos alunos mesmo. São acomodados e é muito complicado para o professor mudar isso. [...] Estão audaciosos. O fato de vir pra escola e não fazer literalmente nada faz com que o respeito passe longe. (Profª. Lenita, Escola A).

Os pais dos alunos que vêm às reuniões na escola, são os pais dos melhores alunos. Os alunos “pestes” nunca têm pais presentes. Daí já vemos como a escola é vista. Um depósito. Sobre o cumprimento das promessas da escola podemos dizer que nessa comunidade onde está inserida essa escola, o que existe? Deveria ser uma oportunidade de crescimento para eles. Mas o que o aluno vê? Está na favela e olha pro lado e vê bandido ali, desempregado aqui e ao redor dele não vê nenhuma perspectiva de nada. Vai achar que a escola vai ajudar em que? O que ele vê? Desemprego em alta, violência banalizada... e vai pensar: esse cara estudou tanto pra que? (Prof. Fábio, Escola C)

Os entraves acontecem porque há resistências do que aprende a ser modelado, resistindo ao jogo de forças e da tentativa de dominação que se subentende a essa modelagem. Dentro do campo onde a pesquisa foi situada, a resistência à dominação passa desde a característica da adolescência em contestar valores e regras anteriormente aprendidas até à decepção pela constatação de um professor real que não corresponde aos seus ideais de mestres. A relação entre quem ensina e quem aprende, nunca foi uma relação desprovida de embates e conflitos, o que nunca tornou a missão do professor algo fácil ou tranquilo. No entanto, a escola, a educação pública são instâncias privilegiadas de expectativas sociais, cheias de significados históricos e positivos.

É assim que, em nossa sociedade, ‘ser professor’, ‘educar’ e ‘formar educadores’, por exemplo, tornaram-se atividades, à primeira vista, valorizadas socialmente, ou seja, significadas como dignas e importantes. Dir-se-ia mesmo, que seriam atividades fundamentais para o presente e o futuro dos homens. Observa-se, pois, uma valorização desse ‘quefazer’ pedagógico que, sob os ombros dos profissionais da educação, terminaria por pesar uma enorme responsabilidade moral: a de civilizar uma vila, uma coletividade, uma cidade um estado, um país e, em nossos dias, todo um mundo que inexoravelmente se globaliza.” (COSTA, 2005).

Essa enorme responsabilidade, descrita por Costa (2005), traz para o professor o imaginário de que ele seja portador de uma missão, um nobre soldado de um exército mas também, segundo o autor, o sentimento de ser um “carregador de fardos”. O professor é citado como o abnegado, o que faz renúncias por amor à sua missão, o que acolhe e também como o culpado, quando as coisas não dão muito certo.

Existem as pessoas que querem um poder e acham que vão ser respeitados através da imposição do medo. [...] Hoje está difícil a gente dar aula com tranquilidade porque o

respeito está cada vez mais difícil? Está. Mas não é por aí, pelo medo. Algumas pessoas acham que o medo é uma forma de respeito, tendem a ver a coisa por esse ângulo. Impondo medo, aquela tensão, vão ter o respeito. Acho que vão até ter. Mas não será respeito. [...] Não vejo o papel do professor como um poder. Eu vejo de uma forma tão natural, não me vejo com poder. Eu acho que o professor procura disciplinar sua turma para ter um resultado. Eu não tenho poder. Pode existir nas salas de aula, uma luta de poder entre professores e alunos. Mas eu não vejo isso na minha aula. Existe sim, uma guerra. Tempos atrás a gente não via tantos acontecimentos como hoje. O aluno hoje não tem limite, quer fazer o que quer, na hora que quer. Ao professor, cabe podar, limitar. E, com isso, ele se sente muito sozinho. Essa história do medo, como existia há décadas atrás, acho muito difícil de acontecer. Porque as crianças vêm de uma realidade tão feia lá fora que para um professor colocar medo nesse aluno, vai ter que fazer o que? (Profª. Suelen, Escola A).

Na fala da professora acima, percebe-se a indistinção que faz em relação a medo, respeito, interesse. O medo é emoção inata, que mobiliza o corpo para a luta, para a fuga, para a sobrevivência. O respeito é construção, ninguém nasce respeitando. Respeito se impõe ou se conquista. Para impor o respeito, existem os que defendem a idéia do amedrontamento. Nas falas de vários alunos na pesquisa fica claro que percebem que ao amedrontar o aluno, o professor até pode conseguir a submissão, mas não o respeito. O respeito construído e que passa pela admiração, não apenas pela submissão imposta, mas a submissão consentida, tem a ver com interesse também. O interesse que a pessoa desperta, a ação que motiva, a vontade de ter tal pessoa como exemplo.

Professores manifestaram muito o ressentimento pela “falta de respeito” do aluno. Como se essa falta de respeito deixasse sem legitimação o seu poder de professor. No entanto, o poder do professor é ambíguo. Ao mesmo tempo em que deverá emancipar, deve controlar. Seu poder se exerce sobre os cidadãos de “segunda categoria” - as crianças e os jovens. Essa ambigüidade traz consigo a possibilidade da geração de sentimentos ambivalentes de amor e ódio, de medo e de afeto. Ao mesmo tempo em que seu poder é exercido sobre os “quase-sujeitos”, é ele mesmo, o professor submetido a poderes acima dele, sem falar nos poderes de sua própria culpa. O poder lhe é “doador”, mas não lhe é permitido exercê-lo. Aparece então uma reclamação muito constante nas falas dos professores: o aluno pode tudo. Sentem-se inoperantes porque não lhes é permitido ter mais o poder sobre o aluno como desejariam que tivessem.

A condição esquizofrênica a que são submetidos os professores tendo que se haverem ao mesmo tempo com os imperativos de uma tarefa emancipadora e de uma função disciplinadora, caracteriza-se, entre outros aspectos, pela incerteza, pela desconfiança e por certo rebaixamento do seu status social. Na lógica que move as sociedades disciplinares problematizadas por Foucault, em que o emprego da força física não só pode como deve ser dissimulado, os professores são justamente aqueles a quem se delega a preciosa função ‘educativo-civilizadora’. Mas essa tarefa segundo Adorno, traz paradoxalmente consigo o estigma de ser um ‘trabalho sujo’. (COSTA, 2005).

Essa “mistura de sentimentos” que envolve o trabalho do professor, aparece em suas declarações onde verbalizam um espanto de não saber lidar com as situações que quotidianamente lhes são apresentadas:

Os professores vêm a escola de uma forma tão diferente do que o aluno acha que é. Fica difícil da gente se deparar com certas situações. O aluno vê a escola como um local onde ele encontra o grupo dele, onde ele conversa, onde ele bate papo, onde ele se reúne com os colegas e nada além disso. É um lugar onde se sente bem, gostam de ficar, sentem-se seguros. Para o professor é um lugar onde se passa o conhecimento, a sabedoria. Isso está se perdendo. Para os alunos é um lugar pra ficar, estar aquele tempo ali. Não estão preocupados em estar ali para aprender para isso ou para aquilo. O professor vê de uma outra forma. Quer que ele aprenda, passe num concurso, quer que ele cresça intelectualmente. E está se perdendo isso. Está cada vez mais distante o que o professor pensa como a escola tem que ser e o que o aluno pensa dessa escola. São cada vez mais distantes dos objetivos de um e de outro. Antes, os objetivos caminhavam lado a lado. Agora está cada um para um lado. E isso está deixando a Educação do Brasil cada vez pior. (Profª. Suelen, Escola A).

A professora Suelen enuncia algo sempre muito presente em falas de professores: a escola tem a função de fazer o aluno “passar em concursos”. É algo que evidencia a cultura do concurso, em especial o concurso para o serviço público como uma das principais funções da escola, na visão de muitos professores. Como se produzir um funcionário público concursado fosse uma das maiores funções da escola pública. Quando a professora diz que estão cada vez mais distantes os objetivos de alunos e professores, ela não reflete sobre o número de egressos da escola pública que se interessam em prestar concursos públicos e quantos dentre os que prestam, realmente são aprovados.

Já escutei relatos bem sérios dos alunos sobre a violência perto das suas casas. Viver desse jeito, todo dia! A gente escuta eles falando isso e você se imaginar vivendo numa situação dessas... Eles vivem tudo isso! Eles falam assim, meio que falando normalmente, você vê neles a resignação. Eles vivendo tudo aquilo e não têm como sair. Esse conhecimento piora a relação entre os professores e alunos. Porque é dentro da escola que estoura tudo isso. Vêm todos os medos, todas as raivas, todas as revoltas para dentro da sala de aula. Fica uma grande mistura de sentimentos dentro da sala que não é boa. Não é um clima bom, porque estoura tudo em cima do professor. Às vezes a gente fica com raiva do pior aluno que a gente tem. Mas se a gente sentar, parar e pensar na vida daquele aluno a gente pensa: tudo aquilo tem sentido. Os piores alunos... têm sentido... Mas a gente vê também outros alunos que vivem a mesma situação e reagem de uma forma muito positiva, querendo progredir, querendo melhorar. E existem outros que só querem mostrar seu lado ruim. Por que precisam mostrar seu lado ruim? Mostre seu lado bom que você tem aí. Se mostrar seu lado ruim, eu não vou gostar. Mas eles não enxergam nenhuma referência na escola. Não têm perspectiva na escola. A maioria não tem. (Prof. Fábio, Escola C)

Aqui percebemos o espanto e a empatia do professor com a situação do aluno que está com ele diariamente. Um desconhecimento de uma realidade que não é a dele enquanto pessoa, mas que é a realidade dele enquanto profissional. Um sentimento de inoperância, porque percebe que a escola, para esse aluno, do jeito que lhe é apresentada, não terá grandes utilidades. Ao mesmo tempo, o professor demonstra uma irritação com o fato de que todos não agem da mesma forma às situações de vida que lhes são impostas: uns reagem e lutam,

outros se conformam, outros assumem posturas agressivas e violentas em relação à escola, à vida e outros, adotam posturas agressivas e violentas porque é a regra de sobrevivência, prestígio e poder naquela comunidade em que vive.

Quando o professor não consegue realizar o seu trabalho, tende a passar para outros a responsabilidade de modelar o aluno para que depois dele “pronto”, seja devolvido às salas de aula para que então seja trabalhado pelo professor. As práticas de “encaminhamento” se tornam comuns.

Sob a forma de testes, entrevistas, interrogatórios, de consultas, vemos retificar aparentemente os mecanismos da disciplina: a psicologia é encarregada de corrigir os rigores da escola, como a entrevista médica ou psiquiátrica é encarregada de retificar os efeitos da disciplina de trabalho. Mas não devemos nos enganar: essas técnicas apenas mandam os indivíduos de uma instância disciplinar à outra, e reproduzem, de uma forma concentrada ou formalizada, o esquema de poder saber próprio a toda disciplina. (FOUCAULT, 1999, p.186)

Alguns professores demonstraram a necessidade de alguém ou algum tipo de mecanismo o qual respalde suas práticas, que os ajudem nas suas dificuldades em lidar com esses alunos. São alunos cujas atitudes não respondem de forma positiva aos usos de posturas intimidatórias que antes eram legítimas de função de professor ou das próprias situações de medo em que vivem esses alunos.

Hoje em dia, qualquer escola, tem que dar muito respaldo ao professor para ele conseguir trabalhar em paz. (Professora Rose, Escola B).

Falta à escola impor respeito. A escola precisa de orientadores, inspetores enérgicos, com regras iguais para todos. O aluno precisa ser corrigido. (Prof. Eulina, Escola A).

O professor não tem apoio. Não há uma política clara de como atuar numa situação dessas. Onde a violência ocorre em massa e não de forma pontual, não é uma briga ou outra, é caso quase até de guerra civil. Tiroteio todo dia, muita movimentação de polícia, invasão das moradias dos alunos. Não estou colocando em questão quem está certo ou errado. Só a questão da violência. Falta o apoio da Secretaria de Educação, de mandar pessoas que possam nos apoiar nesse sentido, dar o suporte psicológico para o professor intervir nessas realidades. Porque o professor está inserido nesse problema e ele não consegue atuar, porque também faz parte, também vivencia tudo aquilo. Teria que vir alguém de fora para resgatar esse professor, orienta-lo no trabalho de sala de aula do dia a dia para que ele possa atuar naquela realidade. (Prof. José. Escola C)

Mesmo quando a escola propicia espaços de discussão, equipes para ajudar, o trabalho não flui porque o discurso da acomodação é maior. Ao mesmo tempo, o Estado faz um jogo de faz de conta, o professor começa a achar que é mais fácil dar a sua aula e ir embora. Os que chegam cheios de gás acabam percebendo que estão remando contra a maré e caem na mesmice. O professor, tanto quanto o aluno, precisa melhorar sua auto estima porque ela está muito baixa. (Prof. Daniel, Escola B)

Do professor também se tem uma imagem idealizada, como o exemplo, modelo moral, um asceta erótico, sem desejos, sem pulsões. Alguém, conforme relata Muller (1999) que tinha uma vida pessoal inquestionável, uma moral acima de qualquer suspeita.

Esse perfil ideal era visto no início do século XX da seguinte forma:

Em termos sociais, o magistério era também um espaço coercitivo, com regras formais e simbólicas limitando-lhes qualquer tentativa de rebeldia e transgressão.

A professora deveria ter uma conduta irrepreensível no sentido moral, deveria ser dócil e respeitar todas as hierarquias, deveria evitar ser motivo de discórdia, deveria colaborar com os poderes constituídos, sem permitir-se questioná-los, deveria fazer da modéstia sua maior qualidade e, ainda por cima, deveria ser o sustentáculo de sua família e dos filhos das demais famílias, seus alunos. Participar, modelar, construir sempre. (MULLER, 1999, p.133)

Ao final do século, com as grandes modificações mundiais acontecendo tais como a revolução informática, o desenvolvimento da telemática, a globalização, a aceleração dos recursos midiáticos, o esvaziamento das utopias liberadoras, trouxe um sentimento confuso e de não-localização aos que trabalham com a Educação.

Talvez o sistema escolar tenha reduzido sua função a ensinar, a transmitir conteúdos, habilidades, competências para a inserção no mercado. Consequentemente tenha estado mais sensível às demandas do mercado do que aos grandes embates da sociedade. Com relação à infância e juventude, talvez tenha estado mais preocupado em torná-las empregáveis do que entender os perversos processos de sua destruição por meio das diversas formas da violência. (ARROYO, 2008, p.792)

Saber lidar com tantas modificações, aceita-las e/ou culpar-se quando não consegue estabelecer qual seu novo papel, causa medo no professor.

Esses sentimentos paralisam o professor, causando-lhe o mal-estar.

Sob o domínio do medo e da amargura, acovardado, acomodado, acostumado em apenas repetir – por obrigação, por dever moral, por efeito de sua submissão, por toda sorte de ‘valores superiores’ – o que lhe disseram que é sensato, correto, bom, enfim, a seguir de acordo com o rebanho que ele já não possui, discernimento do que pode e o que não pode fazer, de suas potências, de suas próprias capacidades inventivas e de criação de valores. (COSTA, 2005)

O professor hoje, tem medo. Medo de seguir sempre igual, medo de perder o amor, medo de perder o prestígio que ainda acha que possui, medo de não poder ser o que imaginava que fosse, o que imaginavam que ele fosse. O medo causado por situações subjetivas, se torna um medo que apresenta sintomas reais, ou seja, o medo subjetivo do professor se torna um medo real.

Os professores se tornaram desanimados, descrentes de suas possibilidades, queixosos. Acham que não lhe dão o valor que mereciam. Busca a competência como forma de reassumir o mérito que acha que não lhe dão.

O professor está sozinho em tudo. Em relação a uma política que não está voltada a uma educação que seja considerada necessária. Sozinho em relação à família, que deixa a escola assumir suas responsabilidades. Joga a criança na escola para o professor resolver todas as situações. [...] Eu penso que a escola deveria voltar a tempos atrás. Voltada para um conteúdo tradicional, a nota, o conteúdo delimitado. Mas essa escola de tempos atrás servia para uma sociedade de tempos atrás, que era diferente. Eu quero que o aluno aprenda. Vejo o aluno que foi reprovado um ano, ou dois anos, ele não melhora nada. Aí a gente fica num impasse de saber o que está certo, o que está errado. Eu acho que só sentando, elaborando, lendo muito, desenvolvendo muito essa idéia para a gente chegar num acordo. Porque a gente sabe que aquele conteúdo é necessário para um vestibular, pra arrumar um emprego, para ser aceito na sociedade. Mas a gente também sabe que não é toda a sociedade que está

preparada para ficar dentro da escola, para aprender desse jeito como tempos atrás. Então fica um impasse, uma discordância. O professor fica cada vez mais perdido, porque em função disso, os alunos ficam cada vez mais soltos, sem limites, despreocupados, descompromissados com o ensino e com a escola. Eu vejo o aluno como uma vítima do sistema. Eu vejo que ele precisa tantas outras coisas mais além daquilo que damos na escola. O professor também precisa de tanta coisa antes de ser O Professor. Quando a gente está estudando não pensa que vai encontrar com coisas tão diferentes. (Profª. Suelen, Escola A).

A professora demonstra aqui um sentimento muito presente nas falas de outros professores e já descrito por Archangelo (2004), o saudosismo e a inveja do passado. Demonstra também a busca ou a necessidade da busca pela competência quando revela uma importância do “ler muito”, do elaborar questões para resoluções desses impasses da escola que não ensina e do aluno que não aprende. Idéias que são repetidas pela fala do professor abaixo:

Não acho que o caminho seja voltar à escola tradicional. Mas acho que precisa haver um entendimento maior entre pais e escola. Falta esse contato mais próximo para que um ajude o outro na educação do filho. Falta também ao professor um pouco mais de humildade para saber que ele precisa buscar novas técnicas, atualização, para que ele possa entender, ter um *feeling* mais apurado para perceber onde tem essas dificuldades. O professor também precisa aprender no processo ensino-aprendizagem (Prof. Felipe, Escola B).

O professor Marco, como os professores acima, demonstra seu espanto em relação à escola e seus alunos, que lhes foram apresentados em seu curso de formação e a realidade do mundo em que trabalha.

Muitas vezes é necessário elevar o tom de voz. Se eu não fizer isso, os colegas são prejudicados pela desordem que os alunos conseguem implantar. Já aconteceu no ano passado de colegas reclamarem na Direção de alunos que eu não estava conseguindo controlar. E com toda razão. Porque saímos de uma instituição onde você se adapta a um formato cultural e vai pra outra onde os alunos não têm medida. (Professor Marco, Escola C).

O medo do professor também é o medo de ser considerado incompetente. Não tanto por seus alunos, mas por seus pares e pela sociedade como um todo, quando é cobrado pela não consecução dos objetivos da escola.

A competência cristaliza-se como um produto do imaginário que serve ao discurso ideológico de manutenção do professor no papel de ‘incompetente’, ao mesmo tempo em que o angustia e o imobiliza. (ARCHANGELO, 2004, p.84).

Acredita-se que o professor era mais bem preparado no passado. Melhor preparado ou melhor conduzido, mais conformado?

Nessas questões de mal-estar do professor pode-se falar de masoquismo moral¹⁶, que é originado na culpa. O sentimento de culpa consciente tem origem nos sentimentos de perda do amor, ao pavor da desproteção e do sofrimento da punição advinda de alguém amado ou admirado. Ao professor é dito: “você é um incompetente”. As posturas dos alunos, a falta dos resultados que são cobrados à escola e, por conseguinte, ao professor, levam a um reforço do sentimento de incompetência e impotência. Incompetentes e impotentes não têm poder. De alguma forma, o professor é desejoso do poder, bem como, enquanto ser humano é desejoso de ser amado.

A culpa estaria ligada a uma angústia social, causando o aumento da perda do amor, o medo da infelicidade externa e é movida pelo masoquismo moral.

No masoquismo moral o próprio sofrimento é o que importa. Ao passo que as outras formas masoquistas dependem do objeto amado para se instaurar o sofrimento, no masoquismo moral essa vinculação é abandonada. No masoquismo moral, a pulsão destrutiva se voltou para o próprio ego e estabelece um duro poder contra essa instância. (BLUM, 2000).

No masoquismo moral o ego sendo pressionado pelo superego com uma “necessidade de punição”, reage com o sentimento de angústia, com o sofrimento de estar abaixo das expectativas que lhes são exigidas. Ao mesmo tempo mistura-se com o sentimento de necessidade de identificação. Provoca o desejo inconsciente de punição sendo originário na necessidade de punição pelo poder paterno. Sofrer passa ser uma necessidade psíquica do sujeito. É como se fosse condição para o exercício do magistério, “ser um sofredor”.

Estaria no masoquismo moral o sentimento do professor de estar sempre abaixo do que esperavam dele, causando todo um sofrimento, a queixa, o medo da não aceitação e da perda do amor, tanto do seu aluno, como também do prestígio social que ele considera ser merecedor.

Com todos os anos que eu tenho de magistério estou sentindo cada vez mais a dificuldade do professor mostrar o seu lugar em sala de aula. Não sinto nenhum respaldo em casa, dos pais. Nós estamos sozinhos nessa batalha. Porque é uma batalha diária. Nós estamos sozinhos. [...] Respeito está cada dia mais difícil de se ter. [...] Antigamente o professor ficava lá em cima no seu pedestal e o aluno encolhidinho lá em baixo. (Professora Rose, Escola B).

¹⁶ **Masoquismo Moral** - Categoria de Masoquismo descrita por Freud, o qual se centra na submissão ao outro da moral - uma espécie de obediência irrestrita às injunções do outro social. Também pode ser denominado “masoquismo social”. Constitui-se como um efeito do sentimento de culpa, sendo que o sofrimento aqui aparece como um destino (o que Freud denominou de “neurose de destino”) que seria alheio ao sujeito, como obra do acaso. O masoquismo moral é a relação do sujeito com o social na qual a figura do outro aparece sob a forma das injunções da cultura.

No imaginário profissional instala-se a certeza de que os professores do passado eram mais bem recompensados, melhor reconhecidos, e, portanto devem ser copiados para que recuperem ou consigam ter o mesmo prestígio social. Essa “inveja do passado” poderia ter origem no masoquismo moral.

Saí muito chateada e triste de uma turma nessa semana¹⁷. Eles nunca me viram fazer isso. Porque eu não me conformei. Não queria presentinho. Quem sou eu! Mas pelo menos um: ‘parabéns, professora, pelo dia de amanhã!’ Nada!!!! Só ficaram assim: ‘que horas tem?’ Isso é uma intimidação ao professor! Uma falta de respeito, é intimidar o professor, forçar a dar uma resposta. Mas fiquei calada. Quando faltavam 10 minutos para o fim da aula eu guardei todo meu material. Eles nunca me viram fazer isso. Perguntaram se eu não iria corrigir o trabalho e eu disse que não. Perguntaram por que e eu dei a mesma resposta que eles me dão: ‘Porque eu não estou a fim!’ Quero ver semana que vem. Não é possível que nada mexa com eles! Será que vão pensar: ‘A professora ficou chateada?’ Alguma coisa tem que acontecer. (Professora Rose. Escola B).

No passado, as festas do “Dia do Mestre” eram momentos especiais nas escolas. Os presentes recebidos pelos professores eram uma demonstração, no seu entender e no dos alunos, do apreço, da gratidão, do afeto da turma. Atualmente, pouco se vê de alusões ao Dia do Mestre nas mídias. Nem todos os alunos sabem em que dia é comemorado o Professor. A falta dessa homenagem, a falta desse apreço, gratidão e reconhecimento demonstra na professora Rose, um saudosismo desse tempo anterior, quando, para ela, o mestre era respeitado e valorizado.

O respeito hoje em dia está acabando. Ninguém tem medo. O respeito é acatar as ordens dos professores. Na sala, brigam, você pede para parar e não param. Fica por isso mesmo, não podemos reagir, não podemos nada. Não temos direito a fazer mais nada. E os alunos sabem disso. Quando tinha a reprovação, pelo menos a gente tinha um controle. Está muito complicado agora. As relações entre professores e alunos mudaram demais, em todos os sentidos. Nossa profissão parece que está acabando. Antigamente era bom dizer que é professora. Agora quando você diz que é professora ouve dizer: Ah, coitada! Até há pouco tempo, aparecia sempre na televisão alguma homenagem ao Dia do Mestre. Esse ano, eu não vi nenhuma! Está vendo a que ponto nós chegamos? [...] Às vezes, os professores falam: vou largar essa profissão. Quem pode, realmente, está saindo fora, isso não é profissão mais não... Não tem valor nenhum! É muito complicado, você nem imagina como! O professorado está desanimando, está desvalorizado. Antigamente você perguntava nas salas de aula: Quem vai ser professor? Muitos levantavam o dedo. Hoje, você pergunta e dizem: Eu não, não sou maluco! Os mais novos estão saindo fora, ninguém mais quer ficar. (Prof.^a Laís, Escola C)

Na fala da professora Laís, a inveja do passado aparece quando se refere na importância dada, anteriormente, ao fato de ser professora. Havia prazer em se dizer professora. Havia, no seu entender, um prestígio em sua profissão. Hoje, ao dizer que é professora, o sentimento que desperta é de pena. Na sua opinião não existia, no passado, piedade pelo fato de alguém ser professor. Por que pena? Pelo desrespeito, pela “falta de medo” do aluno, pelo impedimento de reprovar esse aluno. Nenhuma homenagem na mídia

¹⁷ A entrevista foi realizada após o Dia do Mestre.

pelo Dia do Mestre. Tão desprestigiados que os próprios alunos, ao serem indagados, afirmam que não serão professores, porque “não são malucos”. No entanto, vários professores entrevistados afirmaram que se tornaram professores por uma admiração de mestres que tiveram em suas vidas escolares. Admiração essa que, para eles, não despertam mais, na medida em que seus alunos hoje, antecipadamente, já enunciam que para ser professor, só sendo maluco.

Que instâncias de amedrontamento ou intimidação, além das que passam por suas relações com os alunos, passa o professor? De que perda de poder falam esses professores?

Os professores se organizam para mandar. Escolhem situações em que podem exercer seu poder. É interessante notar que enquanto é poderosamente ameaçador para os outros, especialmente as crianças, vem sempre acompanhado por uma legitimação externa (pais, diretores, níveis centrais). Como se a possibilidade da discordância destas instâncias fosse mais ameaçadora para eles do que suas ameaças direcionadas para os outros. (ARCHANGELO, 2004, p.92).

A ameaça externa vinda dos que controlam suas funções pode ser considerada como uma das causadoras do medo do professor. A não aceitação, a não legitimação e até mesmo a não apreciação dos seus atos por pais, diretores e instâncias superiores exerceriam a função psíquica do “poder paterno”. Portanto, amedrontadores.

Essa desproteção sentida pelo professor em relação às situações em que ou o seu cargo ou o seu mana são ameaçados aparece na fala irritada de uma professora sobre a solidão de um colega que passou por uma intimidação de um aluno o qual questionou sua competência profissional:

O professor sente-se sem recursos para levar à frente, não tem como resolver o problema, porque a instituição não dá respaldo. Acaba ficando por isso mesmo. Talvez os professores não busquem isso, também não procuram saber dos seus direitos. Tenho um amigo que teve um problema com um aluno que o afrontou, disse que não concordava com seus métodos. O aluno quase o agrediu. Ninguém socorreu o professor que teve que sair escoltado da escola, por gente de fora. Ninguém se envolveu. Ninguém deu apoio a ele. Ele ficou sozinho. A Direção da escola se omitiu. Como ele havia vindo de uma licença de depressão, ainda disseram que ele se descontrolou. O professor procurou seus direitos legais. Resolveram aconselhar que ele se afastasse, tirasse uma licença. Foi a instâncias superiores. Até colegas que o apoiaram sofreram retaliações. Quando o professor foi atrás dos seus direitos, a Diretora considerou aquilo uma postura ameaçadora à sua posição. A Diretora não gostou de colegas terem dado apoio ao professor. Sentiu-se intimidada. (Prof^a. Luana, Escola A, 25 anos de magistério, 44 anos).

Outro motivo é a intimidação exercida pela família ao não legitimar, como era desejado pelo professor, os seus atos. A família que de uma forma geral, estava em consonância com os atos da escola, hoje contesta. A contestação dos seus atos exercida pela família, também desperta no professor, a inveja do passado. Contraditória, por outro lado, porque os professores pedem a presença da família na escola, ressentem-se da não participação dos pais na vida escolar dos alunos. Quando a família vem à escola mas não no

discurso de aceitação, legitimação e subserviência às resoluções da instituição, os professores sentem-se intimidados e voltam ao discurso de “antigamente a escola era diferente, era melhor.”

Nossa realidade hoje está muito ruim. Os alunos só vêem o lado deles. As mães, por sua vez, estão ali, juntinhas com eles. E com isso, o professor é que se quebra.
(Prof^ª. Lenita, Escola A).

Já assisti situações de colegas serem intimidados por familiares que não têm consciência do que o filho faz no dia a dia e que não acreditam nas ações que o professor comenta, relata. O pai não acredita e acha que a culpa é do professor. Já vi mães chegando à escola e o professor falando do aluno e a mãe contestando e dizendo: meu filho não é assim, culpando o professor e a colega até passou mal. A situação ficou complicada. A mãe vem defender a criança! E a gente percebe que a defesa da mãe, é na verdade uma defesa dela própria. Porque percebe que ela não está conseguindo ter o controle de seus filhos.
(Prof^ª. Suelen Escola A)

A presença familiar tão solicitada pelos professores é a que viria à escola para legitimar seus atos punitivos ou amedrontadores. Quando a família atende às convocações da escola mas não legitima as atitudes da mesma, essa família passa a ser uma intimidadora.

Antigamente, os pais davam completo apoio às atitudes dos professores. Diziam que o professor podia exigir, podia deixar depois do horário até para que terminasse suas atividades. Hoje, se você deixa o aluno 10 minutos depois do horário, já tem pai falando besteiras. Isso é muito complicado. Isso intimida. (Prof^ª. Ana Maria, Escola A).

Nem sempre se pode contar com os pais. Chama a mãe de aluno e ela defende o filho, isentando-o de culpa. A culpa é dos outros. Os colegas é que o irritam. Professores não podem contar com os pais, diferentemente dos pais de antigamente. Raríssimos os pais que chegam hoje na escola falando aos filhos que têm que ter respeito aos professores. O respeito está acabando. (Prof^ª. Laís, Escola C)

Um outro aspecto é o amedrontamento causado pelas exigências de um bom desempenho do próprio professor. As estatísticas oficiais e a culpabilização do professor pelos maus resultados atingidos pelos alunos é fator de mal-estar e, considerada por eles, como intimidadora.

O poder do professor está esvaziado no sentido de reprovação. Porque são instâncias superiores que determinam os percentuais máximos possíveis de reprovação em série, disciplinas. Assim, existem alunos que não têm condições de ser aprovados e são. Para manter o percentual. É a tal da aprovação automática. Isso prejudica muito, mas isso é uma coisa de sistema de governo. É muito complicada essa forma de avaliação. Alguns professores como os de Português e Matemática mantêm esse poder porque são disciplinas que pesam. (Prof^ª. Ana Maria, Escola B).

Não sei se é legítimo do professor usar de ameaças para intimidar o aluno. Eu só sei que estou ali para avaliar o aluno. [...] Amedrontar não é bom. Mas a gente criou essa situação em sala de aula que talvez até gere isso. Porque você precisa avaliar, precisa mostrar trabalho. (Prof^ª. Odete, Escola B)

Com essas mudanças na avaliação, os professores ainda não tiveram tempo para pensar sobre isso, assimilar essa realidade, apesar de todas as discussões havidas. Essa nova concepção de avaliar passa pelos extremos: deixou de ser uma avaliação para se punir e controlar o aluno para ser uma avaliação irresponsável onde todo mundo faz o que deseja. O caminho do meio ainda não foi atingido. O professor acha hoje que perdeu seu poder de controle através da nota. (Prof. Antonio, Escola A).

A aprovação automática modificou a relação entre professores e alunos. Tornou o aluno mais relaxado na medida em que não tem mais medo de ficar reprovado. Não tem temor de passar ou não de ano. Isso tirou o poder do professor. (Prof. José, Escola C)

Uma “nebulosa” instituição chamada Conselho Tutelar é utilizada pela escola para ameaçar e intimidar os alunos. Nebulosa porque suas atribuições, funções e seu poder não são bem conhecidos. Essa mesma instituição que amedronta alunos também se torna uma fonte de medo para o professor. A escola utiliza-se do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para intimidação e amedrontamento dos alunos. O documento legal é visto pelo professor como intimidador, quando é encarado como algo que dá muitos direitos à infância e à adolescência retirando os poderes dos adultos, inclusive professores. No entanto, o professor não procura um conhecimento maior sobre as funções do Conselho Tutelar nem do ECA. Apesar de a escola contemporânea utilizar o discurso da cidadania, da formação do cidadão, quando a família do aluno ou o próprio aluno procuram esses direitos, a escola e seus profissionais sentem-se profundamente ofendidos e afrontados nas suas mais caras tradições.

Na escola do meu colega, tinha um aluno que vinha fazendo bagunça há uns dois meses. A diretora não tomou nenhuma providência. Ele chegou e deu um soco na professora. A Diretora queria expulsar ele da escola mas não pode, porque a mãe dele falou que ele não ia sair, porque a diretora não tinha esse poder por causa de uma lei lá que a mãe dele descobriu. Com isso, o aluno não saiu da escola. (Maurício, Escola C)

Quando isso acontece, alguns professores simplesmente começam a pautar sua prática no *laissez-faire* quando acham que “os alunos podem tudo”, sem que haja uma análise e discussão sobre direitos e deveres dos cidadãos.

Os alunos, atualmente, estão muito nos direitos e pouco nos deveres. O Conselho Tutelar mudou tudo, deu só direito aos alunos. [...] A postura dos pais não aceitando as medidas disciplinares impostas pelos professores intimida. A família de hoje acha que é dever da escola fornecer tudo ao aluno. Os alunos trazem equipamentos eletrônicos caros, de última geração, mas os pais vão a instâncias superiores para reclamar que o professor pediu dez centavos para tirar xerox para os alunos. Não vão nem conversar com o professor. Já vão logo às instâncias superiores. Isso intimida. (Profª. Ana Maria, Escola B).

O aluno só exige direitos, não cumpre os deveres. São muito bem informados sobre direitos. Os pais também. Reivindica o direito de ser bem tratado pelo professor. Para não ter aborrecimentos com os pais, tudo o que eu faço na escola é pautado no direito do aluno. Dessa forma nada podem fazer contra mim. Passam a mão no aluno, ninguém faz nada. Tudo na escola acaba em pizza para o aluno. Eles fazem o que desejam. (Profª. Eulina, Escola A).

O professor sente-se sem recursos para levar à frente uma situação em que foi desrespeitado. A instituição não dá respaldo ao professor, acaba ficando por isso mesmo. A escola tinha que ter um regimento que deveria ter algo escrito sobre o que fazer num caso desses. (Profª. Luana, Escola A).

Alunos fazem ruindades com os professores e nada é feito. O aluno agrediu a professora e o que foi feito? Ficou por isso mesmo! Os professores foram a Polícia, foram à Secretaria de Educação, foram à CRE e nada! E nada foi feito porque o aluno é menor de idade. Por isso que hoje em dia, ninguém quer ser professor. (Profª. Laís, Escola C)

O professor intimida-se com a família ou o aluno procurando seus direitos de cidadão. Porém, o professor não procura saber dos direitos de alunos e professores, tanto como cidadãos, como profissionais, como participantes de uma instituição que tem um regimento interno. Se a escola tem o discurso da preparação para a cidadania, não pode intimidar-se quando o aluno ou sua família exercem essa cidadania. Da mesma forma, o professor como cidadão e como trabalhador também tem seus direitos que devem ser respeitados.

O sentimento de impotência ou incompetência do professor faz com que ele imagine que seu trabalho não está de acordo com o que desejam dele, explícita ou implicitamente. É queixa corrente do professor nas escolas, que eles não são devidamente valorizados. Essas queixas, com certeza, passam por uma realidade bem difícil do seu trabalho. Pelas exigências que lhes são feitas e pela falta de condições de realizá-lo.

Os alunos são, de alguma forma, objetos de amor do professor e quando o professor sente que eles foram prejudicados ou danificados, tende a fazer reparações. Mas diante da ineficiência desse sistema educacional, parece impossível que o professor consiga assumir toda a responsabilidade da ineficiência e mantenha a tendência a fazer reparação diante de seus alunos. Ao se sentir desta maneira, acaba regredindo para a posição esquizo-paranoide, vivenciando a ansiedade persecutória e fazendo uso de um mecanismo de defesa chamado projeção. (OYAMA,2008)

Ao fazer uso desse mecanismo de defesa, o professor faz a projeção do sentimento negativo no aluno, transformando-o num aluno ressentido e ameaçador, quando na verdade, o ressentimento é dele, professor.

No entanto, tais queixas também podem ser motivadas por razões internas, causadas por uma negação de realização de suas próprias expectativas inconscientes quando escolheu o magistério como profissão.

Diante desse processo, o sujeito pode vir a sentir-se fragilizado, muitas vezes, ameaçado pelas instâncias pelas quais desejou ser protegido. Como consequência disso, é possível que lance mão de mecanismos mais imaturos de defesa, como projeção e a identificação projetiva. Ao fazê-lo alivia temporariamente a angústia sentida pela suposta traição, mas a médio prazo incrementa o sofrimento na medida em que vê retornar o conteúdo projetado na forma de ameaças e ataques ainda mais violentos. O desejo de ser amado, quando deslocado para a instituição, portanto, pode culminar com o acirramento das tensões no interior dessas. (ARCHANGELO, 2004, p. 96,97)

As queixas dos professores são constantes. Quaisquer momentos nas escolas, reuniões de pais, de professores, encontros profissionais, congressos, se tornam palcos de queixas e queixas. Como se todos os problemas primeiro tivessem que ser sanados, falados, exorcizados, para depois então pudesse haver a escola que se deseja.

A infantilidade do professor apresenta-se pela sua atitude de substituir a realidade pelo mundo ilusório intramuros, pelo microcosmo da escola, que é isolado em maior ou menor

medida da sociedade dos adultos – reuniões de pais e similares são modos desesperados de romper esse isolamento.” (ADORNO, 2008 a).

Podemos dizer que o professor é um invejoso¹⁸ do passado. Ou que, por ter desenvolvido uma identificação com o agressor, ao chegar sua vez de ser professor, ele hoje, não pode exercer da mesma forma o amedrontamento a que foi submetido enquanto aluno no passado. E sente-se traído por isso.

Parece que ainda não ficou claro que a escola do passado, invejada por ele, era boa para os alunos do passado, apenas nas suas ficções, sendo os alunos hoje bem diferentes daqueles fictícios. A escola de hoje tem que ser boa para os alunos de hoje que não dão tanto espaço para ficções positivas. Buscam uma popularidade inerente ao exercício de suas funções, um respeito social acoplado ao título de professor. Acontece então o ressentimento em relação aos colegas mais populares, na relação estabelecida com o aluno, com o sistema educacional, o governo...

Os alunos estão violentos por causa da estrutura social. O aluno traz para a escola o meio em que vive. A ação possível do professor se dá através de conversas, mostrando ao aluno que há possibilidade de haver um futuro melhor através do estudo. Hoje, no fim de minha carreira, vejo uma grande diferença do aluno que eu tive quando comecei no magistério. O aluno hoje só estuda por obrigação. Só realiza as atividades por conta de ameaças, amedrontamento ou trocas de vantagens. São rebeldes e indisciplinados.
(Prof.^a Carmem, Escola B)

Antigamente se usava muito a reprovação como forma de intimidação. Hoje em dia, infelizmente, isso não acontece, porque a aprovação automática tirou esse uso. Essa intimidação ajudava porque a família ainda cuidava do aluno. Eles ficavam com medo de não passar. Hoje eles não estão nem aí. Porque sabem que vão passar mesmo. Nem ligam para nada. O respeito acabou, tratam o professor de igual para igual. Os alunos não têm medo de nada. (Prof. Laís, Escola C)

Nas pesquisas de Archangelo (2004) e Pereira (2000), encontramos os relatos de professores que se queixam das mudanças ocorridas no prestígio e poder do magistério ao longo de suas carreiras. As queixas passam pela diminuição do número de presentes que o professor ganha de suas turmas hoje, aos alunos que eram quietos e sossegados e que hoje, com sua indisciplina não permite que o professor exerça com sucesso seu trabalho, a falta de participação dos pais e também a maneira mais respeitosa dos mesmos quando vinha à escola.

As famílias hoje são mais ausentes. Quanto mais desfavorecida a classe social, mais ausente a família é, na cobrança da vida escolar do filho, na presença na escola, dialogando com os professores. (Prof. Antonio, Escola A).

As relações na escola mudaram porque os pais que antes aprovavam as medidas disciplinares adotadas pela escola, hoje não aceitam mais. Tudo reclamam. (Prof.^a Ana Maria, Escola B).

¹⁸ **Inveja** - A inveja caracteriza-se por um sentimento negativo relativamente a algo que pertence a outra pessoa. O sujeito cobiça o alheio. A inveja caracteriza-se por um sentimento negativo relativamente a algo que pertence a outra pessoa. Em termos psicanalíticos, a inveja surge numa situação em que existe identificação com o objeto admirado. Admiramos e desejamos algo que uma pessoa possui. (In [http://www.infopedia.pt/\\$inveja](http://www.infopedia.pt/$inveja); acessado em 18/03/2009)

O professor precisa se impor, mas está cada vez mais difícil. Não existe respaldo dos pais. Mães trabalhando fora, não ajudam os filhos na escola. É uma batalha diária. Os professores sentem-se sozinhos. Não acompanham os filhos. Estão soltos, fazem tudo o que desejam. Os professores não estão sendo respeitados. (Professora Rose, Escola B).

Para Archangelo (2004) e Pereira (2000), os professores apresentam o desejo de fazer parte dos grupos sociais superiores, pelo menos no prestígio, afinal, são os detentores do saber. No entanto, economicamente não são. Seria pensamento dos professores uma necessidade de submissão

[...] a uma adaptação que implica resignação perante a impossibilidade de lograr qualquer melhora essencial, que temos de abandonar todo o sonho e nos moldarmos até nos convertermos em um acessório a mais da máquina social. (ADORNO, 2008).

Essa resignação ou o desânimo pela constatação da perda do sonho aparecem nas falas dos professores abaixo:

Sou uma sonhadora. Vou trabalhando com o sonho de que 3 ou 4 assimilem o que eu ensino. Tenho aborrecimentos demais mas espero que alguma coisa fique.
(Professora Liana, Escola C).

Não acredito que a comunidade valorize e proteja a escola. Ninguém dá valor à escola. Os alunos só estão na escola por causa dos cheques que recebem. [...] Isso não é profissão mais. Não tem nenhum valor. (Profª. Laís, Escola C)

Os professores que chegam nas escolas cheios de gás acabam percebendo que estão remando contra a maré e caem na mesmice. (Prof. Daniel. Escola B)

Entre as queixas freqüentes dos professores encontra-se a que se refere ao fato dele estar substituindo a família em suas funções. No entanto, no plano do imaginário, apesar das reclamações, o exercício das funções que não seriam pertinentes ao professor, tais como o zelo da higiene do aluno, é uma forma de poder. No passado, o professor que ia além do que lhe era destinado fazer: cortava unhas dos alunos, verificava a limpeza das orelhas, limpava a sala, em alguns lugares do país, ainda vai para a cozinha fazer a merenda. Sentia-se detentor de um poder ilimitado, dono de uma ascendência sobre a sociedade. Atualmente, o professor sente-se ameaçado por essas incumbências, porque sente nelas uma desvalorização ainda maior do seu papel, a perda do próprio nome: professor.

Além da progressiva desvalorização salarial, do aumento das exigências relacionadas ao trabalho, da baixa qualidade da formação profissional, da burocratização crescente em todas as instâncias educacionais, esse processo retirou do professor os principais instrumentos auxiliares que legitimavam sua autoridade, sem colocar nada no lugar.
(ARCHANGELO, 2004, p.102).

Enquanto que no passado, as ações disciplinadoras dos professores eram aceitas e legitimadas pelas famílias, as relações hoje são mais tensas. Os professores pesquisados por Pereira (2000) relatam uma incerteza e insegurança nas suas relações com as famílias dos seus

alunos. Esses resultados da pesquisa de Pereira foram reencontrados em nossa pesquisa quando os professores falam do saudosismo das relações entre escola e família no passado. Consideram que os pais, atualmente, não dão atendimento aos filhos em casa e ao mesmo tempo, desejam que a escola (e, por conseguinte, o professor) dê conta de seus filhos em termos de disciplinamento, educação e sem as prerrogativas do passado (castigos, palmatórias e outros meios disciplinares). Portanto, só vigiar, sem punir.

Era bem mais fácil manter a disciplina dentro da sala. A gente puxava o cabelo... punha menino de castigo na frente, em pé. Hoje, se a gente fizer isso, pode até ser presa. (PEREIRA, 2000).

A relação com os pais era mais tranqüila porque os pais e a escola tinham as mesmas rígidas regras morais, davam ao professor a autonomia para agir da melhor forma com seus filhos, inclusive nas situações disciplinares, e aceitavam os resultados dados no final de ano. O professor tinha autoridade. Uma autoridade vicária decorrente da colaboração entre a família e o professor.

Atualmente percebemos os professores considerando-se vítimas das famílias. O discurso é ambíguo. Ao mesmo tempo em que reclamam uma maior participação das famílias nas vidas escolares de seus filhos, quando esta acontece, sentem-se desprestigiados e agredidos. Reclamam da pouca participação dos pais em reuniões. No entanto, se os pais comparecem e questionam, criticam, reclamam, sentem-se enfrentados em sua autoridade. A frase da “participação democrática da comunidade escolar”, constante em todas as escolas, só é realidade se essa participação acontecer no assentimento do que a escola oferece e impõe. Como vimos na fala da Professora Ana Maria da Escola B, da professora Laís da Escola C e da professora Rose da Escola B.

Se houver questionamentos, o professor sente-se amedrontado, sente-se desprestigiado. Pais vindo à escola para reclamar de professores, metodologia e clareza nos critérios adotados por eles, são visto como ameaçadores e amedrontadores.

Nos dias atuais,

[...] a situação é dramática para o professor, bem como para a família. Ele procura se ver como aquele capaz de operar mudanças significativas em seus alunos, mas raramente alcança êxito na sua empreitada. O professor desprovido disputa com diversos novos estímulos, o lugar de formador do aluno. Quando o professor percebe que o aluno está sujeito a outras relações tão importantes quanto a estabelecida por ele, ou quando não vê o respaldo da família para suas atitudes, o professor se sente impotente e desvalorizado, considerando-se vítima dela também. (ARCHANGELO, 2004, p.113).

O ser humano necessita de aprovação externa. O professor necessita de aprovação, como ser humano e como profissional, gerando prazer e satisfação da necessidade. A falta

dessa aprovação e do prestígio profissional afeta a auto-estima pessoal, levando a sentimentos de perda de amor e causando o medo de não ser querido. A perda dos instrumentos de autoridade pode ser vivenciada como a perda prévia de amor dos alunos e dos superiores. As situações sobrecarregadas de tarefas, as quais o professor se sente desobrigado como não sendo pertinentes ao exercício de sua função, levam o mesmo a imaginar tais situações como prova concreta de desprestígio e desmoralização.

Antigamente a escola tinha a função apenas de dar os conteúdos. A educação vinha de casa. Os alunos hoje, não têm hábitos e atitudes. Se tiver 50 minutos de aula, 20 minutos têm que ser usados em conversas, broncas, sobre como se comportar, mas que é necessário, porque eles não sabem se comportar. Querem resolver tudo na base do soco, do pontapé, do xingamento. No final do ano fica-se pensando se tudo do que foi falado, alguma coisa ficou? Os alunos não entendem a cobrança de responsabilidade, do tipo de comportamento, do material porque os professores são preocupados com eles. Até porque não têm essa prática em casa. Então começam a achar que é perseguição do professor. (Professora Mariana, Escola C).

Não podemos reagir. Não podemos nada. Está faltando poder ao professor. O professor vai agir como? Não pode fazer nada! Não temos direito a fazer nada! E os alunos sabem disso. O que é pior. Quando tinha reprovação ainda se podia conseguir alguma coisa de um grupo que pensava que tinha que passar de ano e se controlava pelo medo da reprovação. O controle do professor passava pelo poder de reprovar. A gente conversava muito com eles sobre futuro, sobre estudar. Hoje a maioria diz que vai ser bandido, não precisa estudar. Está muito complicado agora. Tem dias que fico muito tensa quando os alunos me peitam. Fica complicado. (Profª. Laís, Escola C)

Quando há uma situação de briga ou indisciplina em sala de aula, o diálogo, a conversa, a orientação que você passa para eles é um sinal de fraqueza. Para eles, professor tomar uma atitude significa tirar da sala. Se você usa o diálogo com eles consideram você um moleza. Tem que chamar a Direção, colocar pra fora de sala, chamar os responsáveis. Já esperam uma atitude enérgica, extremada. São muito severos no que desejam de punição para o que são indisciplinados. Querem medidas punitivas. O caminho do diálogo, para eles, é um caminho que não resolve nada. Acredito que a comunidade que o aluno mora traz para dentro da escola essa forma de ser. Porque só sabem ser tratados assim, não estão acostumados a serem ouvidos, ter diálogo em casa. (Professora Liana, Escola C).

Professores de escolas particulares consideram que seu desprestígio profissional é causado pela mercantilização do ensino levando os alunos a encararem o professor como sendo seu empregado ou empregados de seus pais que pagam os serviços da escola. Poderíamos fazer aqui a associação com o medo de voltar à condição do escravo, do militar aposentado, de que nos fala Adorno em *Tabus sobre o Magistério* (2008a).

Para Archangelo (2004), o professor do passado era considerado o provedor das necessidades do aluno de conhecimento, aprovação, avanço na sua vida escolar, formação de valores, cidadania e respeito às leis. Para os professores dos dias de hoje, sua função de provedor desapareceu, sendo substituída pelo sentimento de serem eles os desprovidos. Esse sentimento leva à competição com os alunos pela atenção. Atenção dos pais, dos colegas, das autoridades e políticas educacionais e a atenção dos próprios alunos.

Percebe-se o aparecer do ressentimento e, através desse, o medo de nunca conseguir modificar essa situação.

Para Oyama (2008), esse ressentimento pode transformar-se em ódio.

Em sua formação o professor aprende que deve ter compromisso político-pedagógico na educação do aluno, valorizá-lo, respeitá-lo, aumentar sua autoestima, nem sempre é explícita a mensagem de que é dever do professor amar seus alunos, mas há uma mensagem tácita de que não se pode odiar. Nenhum professor tem sua formação algo que lhe permita pensar sobre essa possibilidade, sobre essa necessidade do aluno de saber que é odiado, aceitar que o aluno suscita ódio no professor, que isso é possível e que pode ser verbalizado para o aluno, para o próprio bem dele e para o bom andamento do trabalho pedagógico com esse aluno e com toda a sala. (OYAMA, 2008, p.12)

A tensão entre o medo de não ser reconhecido como pessoa e como profissional aliada aos outros medos pessoais e mesmo o medo por motivos reais ligados à violência cotidiana das grandes cidades, presentes também nas escolas, causa o mal-estar do professor. As relações entre a professora e seu aluno, como é citado por Oyama, (2008) poderiam ser expressas no texto abaixo traduzido, pela autora acima, de um texto de Sara Matheus (2007).

O aluno não é um reflexo de sua própria concepção mental.
 O aluno representa um perigo para sua autoridade.
 O aluno é impiedoso, trata-a como lixo, como uma serva sem pagamento.
 O aluno se mostra desiludido com ela.
 A excitação do aluno é com o conhecimento e não com a professora, uma vez que o conhecimento é adquirido a professora é jogada fora como uma casca de laranja.
 A vida deve desdobrar-se em razão do aluno e tudo isto precisa de atenção da professora e detalhado e contínuo estudo, por exemplo ela não deve ficar ansiosa quando ensina.
 No início o aluno não sabe tudo o que a professora faz ou o que sacrifica por ele. Especialmente não pode admitir seu ódio.
 O aluno é desconfiado, recusa as sugestões da professora e faz com que ela duvide de si mesma, mas aprende bem com aquela outra professora.
 A professora deve amar o aluno, suas idéias e tudo, ao menos no início, até que o aluno comece a duvidar de si próprio.
 Se a professora falha com o aluno no início, sabe que ele se vingará para sempre.
 O aluno a excita mas a frustra – ela não pode devorá-lo nem faz sexo com ele. (MATHEUS, 2007, apud OYAMA, 2008,p 13)

Como “armas” contra esse mal-estar e contra o medo do desprestígio, o medo de perda de poder, o medo da perda do amor e até, podemos dizer, o medo do saber, o professor lança das últimas que ainda possui: as formas de avaliar.

Sem seu instrumento básico de poder, restariam alguns objetos substitutos que fazem parte da escola há muito tempo: avaliar melhor ou pior os alunos, atribuir notas altas ou baixas, preparar aulas boas ou más, mantê-los na sala/escola ou simplesmente expulsa-los. Mas, progressivamente, estes instrumentos têm perdido seu valor e, como consequência, o professor se vê sem nada, ameaçado, perseguido. (ARCHANGELO, 2004, p.118).

O receio de perder o poder de reprovar aparece especialmente nas escolas cicladas onde todas as reclamações acabam recaindo nessa queixa, nesse medo.

A resistência dos professores às escolas cicladas pode ser basicamente a expressão do medo da perda do seu último bastião de poder: o de examinar e avaliar. O imaginário da escola é o imaginário da escola seriada. Sem seriação imagina-se que inexistente a avaliação, porque inexistente a prova e a nota. Sem médias e provas, não há como exercer o poder de amedrontar pelas perdas de pontos na média.

Legalizada pelo exame, a reprovação - que restringe a progressão da vida escolar do aluno - também seria um fator amedrontador da postura do professor, que se utilizaria dele para o controle e coerção do aluno ao estudo. Sem prova, não há estudo, seria a idéia implícita. Sem prova, não existe o medo. Sem amedrontamento, não se manteria o controle, na falta de estratégias já incorporadas na prática pedagógica. O grande medo do professor parece ser o medo de perder o poder de reprovar. No entanto, mesmo nas escolas cicladas que fizeram parte do campo de pesquisa (Escola A e Escola C) as falas dos alunos colocam como um dos principais medos, se não for seu medo principal, o medo da reprovação contradizendo as falas dos professores dessas escolas. Contrapomos a seguir as falas de alunos e professores dessas escolas. O professor exprime sua insatisfação pela perda do poder de reprovar e utilizar a avaliação como estratégia intimidadora enquanto o aluno, mesmo sabendo que a escola ciclada não coloca a retenção ao final de cada ano letivo, ainda demonstra o medo de que isso aconteça.

Não podemos reagir. Não podemos nada. Está faltando poder ao professor. O professor vai agir como? Não pode fazer nada! Não temos direito a fazer nada! E os alunos sabem disso. O que é pior. Quando tinha reprovação ainda se podia conseguir alguma coisa de um grupo que pensava que tinha que passar de ano e se controlava pelo medo da reprovação. O controle do professor passava pelo poder de reprovar. (Professora Laís, Escola C)

Meu pior medo é não ser aprovada. As pessoas vão ficar falando, comentando, vão ficar rindo da sua cara. Aí acham que a gente é pouco inteligente. Já aconteceram umas duas vezes. Isso dá medo. Não sei, dá uma sensação meio que você não é muito inteligente. Parece que ficam falando de você, ficam falando por trás: não senta com ela não, ela é pouco inteligente. (Samantha, 18 anos, 9º ano, Escola C).

Antigamente o professor tinha um calendário de avaliações, ele marcava prova. Agora, ele dá prova se quiser. Isso de ciclos deixou tudo muito aberto, tudo muito aleatório. Isso deveria mudar, porque sem isso, não sei como lidar com esses alunos. Está cada dia mais difícil. (Prof.^a Lenita, Escola A).

Tenho medo dos professores porque eles podem reprovar os alunos. Reprovam por más notas, bagunças em sala de aula. Dentro de sala, tem coisa de ponto também, e não faltar. O aluno é que se reprova, mas a última palavra é do professor não é? Tem que fazer uma análise, mas se juntarem os professores, na maioria, podem reprovar. Podem até reprovar um aluno com boas notas, se ele for bagunceiro. (Alfred, Escola A, 15 anos, 8º ano).

Haveria razão na fala do professor ao afirmar que uma das causas da indisciplina na escola é a falta de respeito pelo mestre o qual não pode “reprovar” e que, por conseguinte, o

aluno não aprende porque sabe, de antemão, que não vai ser retido no ano do ciclo no qual se encontra? Os professores de escolas cicladas colocam uma grande parcela de culpa no sistema de ciclos e sua “aprovação automática” em relação à maior parte dos problemas: falta de respeito do aluno, indisciplina, de pouca motivação para os estudos, da perda de entusiasmo do próprio professor. Grande parte dos problemas da escola, para os professores das escolas cicladas acontecem justamente pelo fato de não se permitir a eles que exerçam o poder de reprovar. Deixam assim, o professor só com a função de vigilante e tiram seu poder de punição.

Infantilizado, com poucos recursos, amedrontado, o professor torna-se um reclamante. Reclama nas esferas em que lhe é permitido reclamar, mas nas suas esferas de atuação, pouco age. Existiria aqui, um sinal do masoquismo moral no professor onde seu sofrimento está além de si mesmo?

Temos hoje ...

[...]professores desanimados, esgotados, consumidos em suas potências anos a fio, pela mesmice do seu cotidiano institucional, por suas faltas de condições de vida e pelas adversidades (baixos salários, falta de apoio, abandono) que marca o exercício de sua função. (COSTA, 2005)

... e paralelamente vemos também a animação nos movimentos de reivindicação, gritando para o mundo a sua importância para o desenvolvimento da nação, para sua missão tão cobrada e tão pouco valorizada.

Costa (2005) analisando essa ambigüidade conclui que o exercício do magistério, na esfera pública, ao menos, parece estar atravessando certa esquizofrenia. O professor hoje se sente desamparado, frustrado, desorientado, amedrontado. E sofre com isso.

Entre o imperativo de o professor concretizar-se como educador, cidadão e revolucionário, e sua grandiosa e difícil tarefa emancipadora, instalam-se a dor e a angústia, algo crivado por certa crueldade” (COSTA, 2005).

Ou seja, o professor é um sujeito envolto em dilemas. Antigos e novos. Manter ou abandonar os velhos modelos que lhes foram inculcados? Seguir igual por medo de perder o amor, o medo de perder o prestígio, o medo de ser o que imaginava ser. Ou mudar e ter medo de não chegar a lugar nenhum? Estagnar ou arriscar? Paralisar ou correr? Fugir de Cila para cair em Caribde?

Sob o domínio do medo e da amargura, acovardado, acomodado, acostumado em apenas repetir – por obrigação, dever moral, por efeito de sua submissão a toda sorte de ‘valores superiores’ - o que lhe disseram ser sensato, correto, bom, enfim, a seguir de acordo com o rebanho, ele já não possui discernimento do que pode, de suas potências, de suas próprias capacidades inventivas e de criação de valores. (COSTA, 2005)

Desta maneira por medo, por acomodação, o professor desenvolve um masoquismo moral, ou uma identificação com o agressor, voltando aos seus antigos mestres e às suas posturas e ações, tentando achar neles um equilíbrio dentro do seu medo, do seu estar completamente confuso dentro do que pode ou deve fazer. Suas projeções de ressentimento são apontadas para todos aqueles que impediriam o exercício de sua missão. Seu papel profissional lhe designado através dos currículos ocultos na formação e através do imaginário social e suas expectativas pessoais do que fosse um bom professor. Desse ressentimento e desse medo da perda do amor, não surgem concretas ações combativas, mas o imobilismo que o prende e reforça sua crença de pouca valia e de desmoralização.

Os professores perderam o poder de intimidar. Isso tem um lado positivo. Porque sempre se acreditou que a intimidação seria o caminho. É o caminho para a obediência, não para a reflexão. [...] Os professores têm medo dos pais, têm medo dos alunos. Alguns professores hoje nem chamam atenção dos alunos. [...] A escola hoje está fora da realidade do aluno. Os pais depositaram toda a responsabilidade da educação dos seus filhos na escola. Aí intimidam o professor porque desejam medidas punitivas severas. Os pais valorizam hoje a escola que tem um modelo tradicional, autoritário, porque desejam que a escola eduque os filhos. Ocupe o papel que não está podendo ocupar. É toda uma contradição. Chegamos num ponto que não sabemos mais o que é certo e o que está errado. [...] O mundo mudou, passou por tantas transformações nesses anos. Precisamos de profissionais cada vez mais preparados. Mas temos como nos aperfeiçoar? O nível de informação é cada vez maior. Eu trabalho 40 horas aqui e mais 16 horas. Chego em casa um caco. Se eu fosse fazer um mestrado hoje, ia ser muito difícil. E eu paro e me pergunto: o que eu estou fazendo para mudar isso? Eu acho que é aí que a gente falha. Se eu não estou fazendo nada, não posso reclamar de coisa nenhuma. O que eu fiz? Nada? Então para que vou reclamar? Não tenho direito nenhum. [...] Nos acostumamos a esse discurso e ficamos repetindo ele sempre. A gente reclama, reclama, reclama... E o que fazemos para mudar essa realidade? Ah, porque a gente ganha mal. Só nós ganhamos mal? E o que fazemos para melhorar até isso? [...] A gente caiu num comodismo. Nem sei se a gente caiu, acho que a gente sempre foi assim. Isso tem raízes muito mais profundas. O professor não quer cidadania, quer estadania. Isso é um traço cultural muito forte em nós. A cultura do professor é a cultura do comodismo. (Prof. Daniel, Escola B.)

Há na prática profissional um vácuo entre o professor do passado, em que o imaginário depreende todas as vantagens e glórias, respeito e consideração pessoal e social e suas possibilidades atuais onde tudo seria muito pior do que no passado.

O professor perdeu sim, ao longo do tempo, seu poder de utilizar os instrumentos de autoridade, mas o imaginário cristalizado de um professor idealizado parece paralisá-lo na construção de uma nova imagem do professor. Os pontos negativos são externos. São os outros que impedem o exercício satisfatório de suas funções. Isso não é de todo incorreto. No entanto, o medo de se sentir responsável também por esse fracasso o faz transferir a culpa para o exterior de si mesmo. Desta forma, a antiga função dialética do medo (fugir x enfrentar) é reconfigurada. O professor nem foge e nem enfrenta. Resta apenas o medo.

Como o texto em epígrafe no início desse capítulo, o professor, tal qual Christopher, quer atravessar o menino pelo rio da vida. Assume sozinho a função dessa travessia. Permite

que lhe coloquem nos ombros o menino e aceita seguir sozinho com ele. Mas, ao entrar na torrente, percebe que o menino é pesado demais, a torrente é forte demais. E ele tem medo. Medo de não conseguir levar a cabo o propósito que se incumbiu. Instrumentalizou-se apenas com um bastão para atravessar uma forte corrente, confiante que seria apenas isso o necessário. Não conseguir o intento amedronta, pesa, angustia. O peso é intolerável. E ele, como Christopher, tem medo de morrer.

Se a vida se esforça para retornar ao inanimado, isso só não ocorre rapidamente devido a forças perturbadoras, a estímulos externos. Talvez a situação da escola e dos professores presos a si mesmos (tendência natural), avessos à perturbação externa, isolados e se autorregulando possa ser associada à da pulsão de retorno ao inanimado. As modificações na autorização para ensinar podem ser estímulos para esse organismo vivo (escola/professor) não se mova diretamente para a morte. Reagir a elas pode ser entendido como predominância da inércia autodestrutiva. (SOBREIRA, 2008,p.89)

Christopher precisava fazer uma travessia, levando o menino nos ombros, correndo o risco de afundar nas águas sob seu peso, correndo o risco de perde-lo e perder-se. Ulisses precisava atravessar o estreito onde se encontrava Carídis levando seu barco e seus homens em segurança, correndo o risco de perde-los e perder-se. Nem Christopher e nem Ulisses podem perecer. E é necessário encontrar os caminhos para a travessia segura. Circe ensina que o melhor caminho é o do meio. Professores em seus relatos expressaram seus desejos de buscar esse caminho do meio e sua dificuldade em alcançá-lo. Para achar esse caminho do meio, é necessário encontrar o início e o fim, as pontas, para se descobrir como se encontra o centro. O professor não tem as duas pontas, não as conhece. Detém apenas uma delas: a de vigiar e punir. E, apesar de pedir o caminho do meio, tem dificuldades de se afastar dessa posição.

Para Costa, P. (2009)

O sacrifício realizado pelo esclarecimento afeta diretamente a singularidade daqueles que o executam, afeta diretamente seus interesses particulares, seus desejos. Os autores da *Dialética do Esclarecimento* perceberam com sagacidade extrema que o prazer, sob a pressão milenar do trabalho, aprendeu a odiar a si mesmo, vulgar e mutilado no processo de emancipação totalitária]. O prazer aprendeu a desprezar a si mesmo – não devemos esquecer que ele permanece preso à autoconservação, para a qual o educara a razão deposta de seu ideal crítico.

Sob todas essas contradições, dialéticas e impasses encontram-se os motivos do medo do professor.

3.8 Breves considerações sobre outros aspectos do medo na escola

"As agressões verbais são as mais comuns, mas eu já fui ameaçado dentro da classe por um aluno que mostrou uma arma escondida sob o casaco e me disse: 'Aqui dentro você é o professor, mas lá fora é uma pessoa comum'." (Douglas Martins Izzo, professor de Geografia numa escola estadual em Itaquaquecetuba, na Grande São Paulo.).

3.8.1 O medo virando doença

Ao longo do estudo feito para esse trabalho, observamos que há toda uma gama de processos de patologias mentais e emocionais na vida profissional do professor. A angústia parece ter se tornado uma realidade de vida tanto pessoal como profissional. Observamos diariamente a ocorrência de todos os aspectos do medo que foram descritos ao longo desse trabalho. Como estaria se refletindo na pessoa do professor todas essas situações? Falaremos brevemente sobre o assunto visto que um trabalho de pesquisa mais aprofundado está sendo realizado por outra aluna desse programa de pós graduação.

A pesquisa de Gasparini et alii (2003), sobre afastamentos do trabalho por problemas psicológicos do professor foi consultada e alguns aspectos relativos a essa questão foram observados.

A Organização Internacional do Trabalho considera que as profissões de professor e médico estão entre as mais desgastantes, com elevada ocorrência de afastamento do trabalho por problemas de saúde. Porém a mesma organização reconhece que o professor ocupa um lugar central na sociedade, uma vez que são os responsáveis pela formação do cidadão. (OIT, 1984) Ou seja, ao mesmo tempo em que reconhece que é uma profissão que envolve alto grau de estresse coloca a responsabilidade no professor pela “formação do cidadão”.

Na consulta a veículos de comunicação, verifica-se que esse discurso é constante: ao mesmo tempo em que reconhece a sobrecarga emocional a que o professor é submetido, reforça-se que essa é sua missão, à qual deve o cumprimento integral.

A pesquisa de Gasparini (2003) aponta como causas para os problemas psicológicos dos professores: condições desfavoráveis de trabalho, baixos salários, indisciplina e violência no âmbito escolar, bem como carga horária excessiva, exigências de qualificação e pouco tempo para o lazer. Os sintomas mais comuns apresentados para os problemas são: agressividade excessiva, descontrole emocional e depressão. Em uma das escolas por nós pesquisadas foram encontradas, nos últimos cinco anos, quatro casos de enfartos entre

professores e, apenas no ano de 2008, quatro casos de depressão grave de professores que levaram ao afastamento dos docentes da sala de aula.

Acontecem desde quadros leves de frustração a exaustão emocional com quadros psicossomáticos e depressivos severos. Em todo o Brasil, segundo a pesquisa de Gasparini (2003), o magistério detém elevado percentual, dentro do funcionalismo público, que solicita afastamento do trabalho por razões de saúde. No grupo de professores que se afasta de suas funções por problemas de saúde, o percentual de afastamento por problemas de ordem psicológica e/ou psiquiátrico é considerado alto.

Estudos internacionais citados por Gasparini (2003) mostram que o número de problemas psicológicos entre os professores é maior do que entre outros profissionais. Quando pedidos a relatar que solicitações os professores apontam para sanar ou diminuir tais dificuldades, existe nos estudos analisados (Gasparini, 2003, Sposito2001, Codo, 1999), a solicitação de novas capacitações e qualificações que instrumentalizem o professor para as novas demandas educacionais. Isso demonstra um discurso contraditório. Para alguns, a qualificação e a capacitação são estressantes. Para outros, são necessárias visto que são apontadas como possível solução para os problemas emocionais dos professores.

As questões sobre capacitação, reciclagem, treinamentos, são vistas pelo professor de forma ambígua. Ao mesmo tempo em que se mostram desejosos de treinamentos e capacitações como uma forma de superação de dificuldades, através da apropriação de um saber mais atual o qual ele ainda não domina, o professor considera que “ser capacitado” mostra para ele apenas que é um incapaz, como foi analisado por Archangelo (2004).

Capacitações podem levar a satisfações temporárias, através do fornecimento de respostas sobre como fazer, o que fazer. No entanto, as questões que levariam à resolução dos problemas, estão muito além da sala de aula, e apesar de todas as “receitas”, elas se mostram rapidamente insatisfatórias.

A gente está num impasse de saber o que está certo e o que está errado. Precisamos sentar, ler, estudar pra saber o que está falhando. Porque precisamos preparar o aluno para o vestibular, para ser aceito na sociedade, para arrumar um emprego. (Profª. Suelen, Escola A).

Dialogar não significa não colocar limites, não mostrar que os problemas existem. Professor tem que ter uma relação de amizade, mas isso não significa que tem que deixar tudo. Relação de amizade significa que o professor não precisa ser controlador o tempo todo, tem que deixar o aluno tomar decisões, não precisa ser diretivo o tempo inteiro. E o professor está precisando aprender isso. (Prof. Antonio. Escola A).

Ninguém ensina na faculdade como lidar com os alunos que não aprendem, com a indisciplina. Então o professor tem que aprender isso na prática. (Prof. João Luís, Escola B).

Verificamos nas falas acima a ansiedade do professor nessa busca de uma resposta, num aprendizado que o leve a soluções.

Para Archangelo (2004)

O professor, que define a escola a partir de uma fala exterior, em que o culpado pelos pontos negativos da instituição é sempre o outro distante, acaba por disseminar suas dificuldades pelas instâncias às quais não pertence diretamente. Ou seja, por deslocamento, isenta-se de ansiedade de conviver com os aspectos mais destrutivos perto de si. A partir da certeza que seus problemas são causados pelos outros, o mal-estar oriundo do contato com o real se dissolve em uma construção racionalizada: a de que suas dificuldades têm origem em um preparo intelectual para lidar com alunos, os quais já não são os mesmos do passado.(p.122)

À baixa autoestima do professor poderíamos acrescentar a sua situação de mover-se entre infantis, crianças e jovens.

Um ambiente infantil que é o seu ou ao qual ele se adapta, ele não é considerado inteiramente como adulto, ao mesmo tempo em que é de fato um adulto que deriva suas exigências desta sua existência como tal. Sua dignidade desajeitada continua a ser experimentada como uma compensação insuficiente dessa discrepância (ADORNO. 2008 a).

A organização do trabalho profissional que gera angústia e mal-estar aponta para fatores tais como: repetição constante do trabalho; insatisfação no desempenho profissional; falta de tranquilidade no ambiente de trabalho; desgaste nas relações interpessoais, sobretudo entre alunos e professores; falta de autonomia, ritmo acelerado de trabalho, pressão dos dirigentes.

Estou ficando desanimada. Nada dá certo. Acho que a gente faz, faz, faz e nada consegue. Isso dá uma sensação de impotência, certo medo. Porque eu me sinto mal. Estou desrespeitando os alunos que querem aprender. [...] Acredito que burnout exista. E acho que estou nesse processo. Nunca tirei licença. Só não estou pior porque trabalho com séries diferentes e à noite, dou aula para adultos. Estou substituindo numa turma terrível, uma professora que teve depressão. Não sei como essa professora agüentou. Como outros agüentam essa turma. É uma sensação de impotência. O que incomoda é a falta de mudança, passar a vida toda trabalhando da mesma forma. Estou perdendo o pique, estou cansando. (Profª. Samantha, Escola B)

Num estudo de Codo (1999), em 39 mil trabalhadores em educação no país, foi diagnosticado que os efeitos desse mal-estar nos professores se evidenciavam em agitação, estresse e irritação de um profissional que se sente responsável pela formação moral dos alunos. Relata que o mal-estar decorre do fato que a escola dá pouca autonomia aos professores, tolhendo sua criatividade que deve estar atrelada às normas educacionais em vigor, a obrigatoriedade da formação específica em cursos que não foram escolhidos por eles, e sim, impostos pelos gestores, queixam-se também que não podem avaliar seus alunos do jeito que gostariam. Essa última queixa, pode ser constatada em nossa pesquisa. Grande mal estar é causado pelo fato do professor não poder exprimir a avaliação do modo como desejava ou é impossibilitado de utilizar-se dessa avaliação como forma de intimidação.

Retornemos aqui à reflexão sobre o professor aceitar que se coloque nas costas a incumbência que não é somente sua. O medo de não conseguir realiza-la, desencadeia a angústia. Os motivos de queixas também parecem remeter a certa resistência do professor em

se colocar dentro dos novos modelos educacionais, voltando ao passado, desejante de ser professor no tempo da escola “risonha e franca.”.

No entanto, em textos direcionados ao professor, mensagens dadas em reuniões e datas especiais, o professor é qualificado como herói, exemplo de superação. Entre os conselhos para a prevenção ao estresse do professor, estão: “*tenha sempre em mente o valor social do seu trabalho, independente do salário*” e “*tenha certeza de que você é capaz de enfrentar todos os problemas*” ou “*organize o ambiente para minimizar a falta de recursos e diminuir a falta de material didático*”. Ou seja, apesar de reconhecimento de que é uma profissão estressante, que os motivos apontados são exógenos, conjunturais e relevantes, retornam ao professor a responsabilidade de, sozinho, livrar-se dos fatores que geram angústia e mal-estar.

Você ganha mal? Não se estresse nem se angustie, o valor social do seu trabalho é imenso, mesmo que paguem pouco. Indisciplina, salas lotadas, violência? Não se estresse. Tenha certeza que você é capaz de enfrentar todos os problemas. Falta de condições adequadas de trabalho? Não se estresse, é só saber se organizar.

Ainda se coloca no professor a expectativa do heroísmo profissional, da missão civilizatória, da renúncia da pulsão de vida por uma pulsão de morte. Quando ele se esvai em suas potências por não conseguir realizar tudo isso, adocece e se afasta, com uma iminente sensação de menos valia e de fracasso. Sente-se desiludido, desencantado, vulnerável ao estresse.

Entre os sentimentos apontados pelos professores nos estudos analisados (Gasparini 2003, Sposito 2001, Codo 1999), são relatados como sendo constantes: insatisfação permanente, indignidade, fracasso, impotência, culpa e desejo de resistir.

Estudos recentes têm apontado para o surgimento de fobia escolar em professores, principalmente em professores de escolas particulares. Segundo o psicanalista Raymundo de Lima (2008), a fobia escolar era considerada apenas um distúrbio infantil, mas seus sintomas começam a aparecer em queixas dos professores que procuram ajuda médica. Poderíamos aqui estar observando mais um sinal da infantilização do professor. Os sintomas são caracterizados como um profundo pavor de escola e da sala de aula, acompanhados de alterações físicas como palpitações e tremores. O número de professores com síndrome de pânico nos últimos anos, aumentou em 20%.

Dos relatos feitos pelos professores entrevistados, alguns se referiram a doenças que eles consideram causadas pelo exercício do magistério:

Não sinto medo dos alunos que atrapalham deliberadamente as minhas aulas. A sensação que esses alunos me causam é desprezo. Não suporto nem o contato físico.. Sinto uma repulsa,

uma irritação tão grande que não consigo nem que eles coloquem a mão em mim. É uma sensação muito difícil de acontecer. Já tivemos professores enfartados na escola e também de professores afastados por depressão. Mas não sei se os enfartos foram causados por problemas na escola. Porque se assim fosse todos enfartavam na escola.
(Prof.^a Samantha. Escola B)

O professor quando pega um aluno sendo desrespeitoso com ele nem pensa que pode ser apenas o único jeito que eles sabem falar. Talvez seja o jeito deles, não sabem usar outra forma. Mas quando o professor está nessa situação, só pensa que está sendo humilhado, desrespeitado. E até esquece isso. Em alguns casos com alunos, o melhor é deixar pra lá, fingir que não está ouvindo. Para outros, o melhor é chamar a Direção, colocar o aluno pra fora, mandar chamar os pais. Assim, não preciso engolir tudo, diminui minha úlcera. Porque acredito que os professores estão desenvolvendo úlceras e gastrites por conta de engolirem tudo. (Prof.^a Odete. Escola B)

As causas do mal-estar do professor são apontadas como externas a ele, sendo a instituição a principal responsável pela sua ocorrência.

[...] a frustração na tentativa de corresponder ao imaginário que define o papel do professor, gera um sentimento de inadequação e exterioridade, o que, por sua vez, desperta um ódio que se direciona para fora, sob a forma de ataque destrutivo e invejoso, preservando o sujeito da ansiedade persecutória. (ARCHANGELO, 2004, p.128)

Quando o sujeito chega a um grau excessivo de inveja, o objeto invejado se torna perseguidor, aumentando o nível de ansiedade. O professor considera que está desvalorizado, que é desrespeitado, que o aluno passa a ser o centro da vida da escola, diminuindo sua importância. O medo da perda do amor aumenta a inveja daquele que é considerado por ele como mais amado que o professor: o aluno. Tais ataques projetivos são considerados posições esquizo-paranóides, característicos de estágios iniciais da formação da personalidade. No entanto, sob tensão, os sujeitos que ao longo de seu amadurecimento psíquico tinham ultrapassado essa fase, podem retornar a ela, operando com defesas psíquicas primitivas.

Esse parece ser o mecanismo reinante hoje na escola. As esferas de poder e os alunos são vistos como objetos muito ameaçadores pelo professor, enquanto esse se vê como muito frágil e vítima de perseguições as quais são, em alguma medida, seus próprios ataques projetivos. (ARCHANGELO, 2004, p.128)

Obviamente, não se pode generalizar essa idéia. Autoridades e alunos não estão isentos de responsabilidade. No entanto, cada um se coloca disponível para assumir seu papel no grupo. O grupo cobrará do sujeito o papel que assumiu como seu ou que aceitou que lhe impusessem sem maiores reações.

O professor, notadamente o professor que lida com o Ensino Fundamental e Ensino Médio, vem adoecendo de medo e de ansiedade. Através do imaginário social e profissional, construiu-se uma imagem do professor ideal, do bom profissional, o que teria todos os reconhecimentos sociais que, em última instância, é o desejo de qualquer trabalhador. No entanto, a figura idealizada apresenta grandes dificuldades em ser alcançada e colocada em

prática por problemas internos, pessoais de cada um e por problemas externos. O professor perdeu ao longo do tempo os instrumentos que lhe confiavam a autoridade pessoal e profissional e por ter se mantido nessa figura idealizada, deixou de construir uma figura possível de ser alcançada.

3.8.2 O medo por causas reais: a violência

Não podemos deixar de falar da violência como uma das causas reais do medo na escola. Nesse aspecto, o medo não é apenas do professor. O medo é da cidade, do aluno, dos pais e dos professores. A violência amedronta a todos.

Vivemos numa sociedade desumanizada. Pessoalmente, estamos nos desumanizando também. Passamos diariamente pela perda da realização individual, colocando em seu lugar o consumismo desenfreado, estimulado pela produção industrial e pelas estratégias de marketing.

Dufour (2005) diz que:

[...]se numerosos jovens se encontram hoje coagidos à violência, é porque o sistema que eles instalaram não lhes deixa outra saída: eles foram 'produzidos' para escapar à relação de sentido e à paciente elaboração discursiva e crítica. Por isso, pode-se sem dificuldade prever, contradizendo as certezas dos pedagogos pós-modernos, que quanto menos os alunos entrarem na relação professor-aluno, mais eles estarão sujeitos à violência.

Para o autor, quando se abandona a relação de sentido, avança-se para uma relação de força que leva a generalização da violência, tais como se tem visto em todo mundo com acontecimentos trágicos em que alunos matam colegas e professores em verdadeiros atos de selvageria e com uma violência sem limites.

O que antes ocorria de forma esporádica, após a década de 1990 transformou-se numa seqüência de trágicos assassinatos e suicídios no interior das escolas:

- 1997 – Kentucky – um adolescente de 14 anos matou a tiros três companheiros de escola e deixou cinco feridos.
- 1998 – Arkansas – dois estudantes de 11 e 13 anos atiraram contra sua escola, matando quatro meninas e uma professora.
- 1998 – Oregon – um adolescente de 17 anos matou a tiros 2 colegas e feriu mais 20.
- 1999 – Colorado – dois adolescentes de 17 e 18 anos, assassinaram 12 companheiros, um professor e deixaram dezenas de feridos.

Outros massacres foram noticiados na década de 1990, na Escócia, no Japão e em vários países africanos.

Em novembro de 1999, na Alemanha, um estudante de 15 anos matou a facadas sua professora. Em março de 2000 um aluno de 16 anos matou a tiros o diretor da escola e depois tentou o suicídio.

Em 2003, no interior de São Paulo, um adolescente de 18 anos entrou em sua ex-escola ferindo oito pessoas, dentre eles, seis alunos, um funcionário e a vice-diretora; em seguida, suicidou-se. (FANTE, 2005, p. 21 e 22)

Uma busca por sites na Internet, acessados em dezembro de 2008, relacionados à violência nas escolas contra os professores e contra os alunos, nos mostrou 1.200.000 resultados relacionados ao assunto apenas em Língua Portuguesa, chegando a 6.800.000 se utilizarmos a Língua Inglesa. Em alguns países como Portugal, o assunto mobiliza professores a manifestações de rua e outros tipos de mobilização para solicitar providências relativas ao problema.

Podemos perceber os diferentes âmbitos da violência: a violência da escola, a violência na escola e a violência no mundo em que a escola está inserida. Ao longo desse trabalho, vimos mostrando aspectos da violência da escola, através da discussão sobre a violência simbólica e a violência institucional. Sob esses aspectos, a violência poderia causar um medo subjetivo. Esse medo, essa violência, expressa em humilhações, exclusões acontecem na medida em que as configurações da escola ainda são marcadas por embates políticos pedagógicos. Apesar de, nos anos 80, a educação ter sido afirmada como direito do cidadão, foi nos anos 90 que o Estatuto da Criança e do Adolescente trouxe o reconhecimento da infância e da adolescência como sujeitos de direito.

Segundo Arroyo (2008), a violência infanto-juvenil tem nos mostrado que esses discursos são frágeis, na medida em que, apesar deles, a escola e a sociedade vêm se apossando do direito de julgarem quem tem ou não tem direitos. Sob quais conceitos de direito e de cidadania que a escola se apóia?

A tendência parece ser reconceituar esses conceitos de cidadania e direitos, torna-los mais restritivos e seletivos: cidadãos entendidos como sujeitos ordeiros, inseridos na ordem cívica, nas normas de participação. Eles teriam o direito à educação, à escolarização, ao conhecimento como direito. Os violentos seriam excluídos desses direitos de convívio à cidadania, à educação e à Escola. (ARROYO, 2008, p.794)

A isso podemos chamar de violência da escola.

Existem sites de associações de pais de alunos que trabalham recolhendo, organizando e divulgando na rede mundial de computadores, atos de violências das escolas contra os alunos.

Dentro dos muros escolares percebemos os traços da violência entre os alunos. A bagunça sempre foi uma característica da escola, sinal de vida coletiva e reforçadora do grupo escolar, reforçando a consciência do pertencimento ao grupo. A bagunça dos alunos pode ser vista como um rito de iniciação, podendo ser um elemento ordenador quando permite a recreação dos alunos. Bagunça e alunos juntos sempre existiram nas escolas, sendo considerada por Debarbieux (2001), uma desordem reguladora para o bom funcionamento das

instituições, tendo uma função social legítima, assegurando que o grupo fique coeso e aconteça a socialização escolar.

Quando se pensa em violência na escola, no entanto, se vai além da bagunça tradicional existente nos meios estudantis. A violência na escola não é a bagunça. Exprime-se em comportamentos de vandalismo, agressão verbal ou física. A violência tem como característica a perturbação dos acordos e regras necessários às relações. Essa perturbação carrega uma negatividade que gera sofrimento, danos físicos e psicológicos. Humilha, desespera, desampara. A violência traz a barbárie onde todos podem ser vitimizados.

Análises sobre a violência na escola tentam mostrar que essa acontece tendo em vista a clientela que a escola tem hoje, principalmente a escola de massa. Ao democratizar o acesso à escola, abriram-se portas para todos os extratos sociais. A escola de massa traz embutida a promessa da ascensão social e transmite o desejo de integração. No entanto, as escolas de massa assimilaram as condutas e as metodologias pedagógicas das escolas que não eram para as massas.

A instituição escolar traduz em si mesma, em maior ou menor grau, os processos e os mecanismos históricos de exclusão social de crianças e jovens de classes populares. Não é de se admirar então que a instituição estranhe esses alunos, que em algumas escolas, são em maioria absoluta, e que esses alunos estranhem a instituição, abrindo-se assim no interior da escola, o caminho para ações predatórias internas e para a emergência de formas com características abertas ou veladamente violentas. (PINO, 2008, p.782)

A escola anterior, destinada aos filhos das classes superiores, “gente de bem” ao se abrir para as classes menos favorecidas, se torna menos tolerante com comportamentos diferentes daqueles existentes entre o público anteriormente exclusivo das escolas tradicionais e, por conseguinte, adota punições cada vez mais severas.

É que os mesmos fatos não têm mais a mesma finalidade: longe de ser uma aceitação da ordem, uma contribuição à expressão e à regulação das tensões, a bagunça se torna o signo de um desequilíbrio, o fim de uma tradição. (DEBARBIEUX, 2001).

A violência dos adolescentes nas escolas seria uma reprodução das violências sofridas contra eles tanto por essas mesmas escolas quanto pela sociedade em geral, sendo um agente de reprodução social. “As crianças e adolescentes em seus rostos violentos ou em seus gestos indisciplinados, mais do que revelar-se, revelam o lado destrutivo da civilização.” (ARROYO, 2004, p.12).

A violência nas escolas passa a ser vista como um sinal de fracasso da instituição e, em particular, dos professores, tornando esse sentimento aos mestres, intolerável e culpabilizante.

Confusos tempos para a docência. Querer vivê-la com intensidade, mas olhar os alunos com medo, surpresa e até espanto. Como afirmar-nos como profissionais da infância, da adolescência e juventudes reais e, ao mesmo tempo, delas ter medo? É preocupante como se

vai expandindo um clima de insegurança sobre os personagens das escolas. (ARROYO, 2004, p.16)

O discurso da escola, inconscientemente, é uma mistura de discurso de submissão das vítimas e uma fala angustiada e cheia de culpa por parte dos professores que nela atuam. Vimos anteriormente, na parte “O Professor Amedrontado” e na seção H-1 o quanto a indisciplina dos alunos tem se transformado em fator de sofrimento docente, levando a ser considerado um dos causadores do estresse dos professores.

Enquanto instituição disciplinar como nos foi apresentada por Foucault (1996), a escola se primou sempre por utilizar-se da classificação dos alunos. Os alunos são categorizados como “normal - anormal”, “com - sem problemas” em relação ao seu desempenho escolar. A essas classificações foram sendo acrescentadas outras relacionadas a aspectos morais dos alunos, suas famílias e até suas origens. Os alunos, cujas classificações se atêm a aspectos de rendimento, ainda se mantêm nas categorias de confiáveis. Os alunos classificados por critérios morais são considerados desconfiáveis e, logo que se possa, são segregados do convívio escolar.

Aponta-se o aumento da violência nas escolas como relacionado à decadência dos costumes, à diminuição das normas e limites familiares, insuficiência das políticas, pouco empenho do Estado com as questões de controle e também a um declínio no poder dos professores em sua missão disciplinar.

É no quadro de uma ampla demanda de segurança por parte dos moradores das periferias dos centros urbanos que o fenômeno da violência nos estabelecimentos escolares torna-se visível e passa a acompanhar a rotina do sistema de ensino público no Brasil, desde o início dos anos 1980. (SPOSITO, 2001)

A escola então passa a clamar por punições rigorosas e procedimentos que levem à exclusão dos infratores.

A sociedade destrói a infância e espera das professoras e dos professores que conciliem sua bondade, cuidado e carinho com a mais absoluta indolência da sociedade e dos governos. Que esperam da escola? Que seja apenas uma saída de emergência? Que a imaginação dos mestres mais uma vez tente corrigir as imposturas que a sociedade comete contra a infância? Esse papel não é mais pacífico nos coletivos docentes. Estes interrogam a sociedade. Semem até vontade de mandar de volta essa criança para as famílias e a sociedade. (ARROYO, 2004, p 22)

Muitas das agressões físicas sofridas por professores ou autoridades escolares são levadas a efeito por adultos. Pais dos alunos portando-se com violência contra os professores, rompem aquela comunhão anteriormente existente entre os familiares que legitimavam as ações disciplinadoras dos professores até mesmo autorizando o uso da violência física. A possibilidade de agressões por parte dos pais é uma situação estressante,

humilhante e amedrontadora para o professor, e ainda por cima, estigmatizante, porque o professor que é agredido, com certeza, será visto como um mau professor.

A violência mais comum nas escolas, não chega a ser uma violência que possa ser denunciada em boletins de ocorrências policiais, são as chamadas violências verbais ou comumente consideradas como “falta de respeito”, nem por isso, menos dolorosas tanto para professores como para alunos.

Na escola isso se traduz por uma grave crise de identidade, tanto entre alunos quanto entre docentes e o termo mais modal nos discursos é exatamente o de ‘respeito’, sem o qual, não há prestígio, nem identidade social sólida. O uso excessivo da noção de incivilidade corre o risco de acarretar uma sobrequalificação das desordens escolares e esvazia-las de sentido, na mesma medida que se reforça um culturalismo xenófobo. (DEBARBIEUX, 2001)

Podemos ver os conflitos no interior da instituição escolar sendo motivados por uma escola ainda tradicional que não entende bem sua clientela, ocorrendo oposições de valores, dificuldades de entendimento do outro. “A incivilidade poderia mesmo ser apenas a forma de base das relações de classe, exprimindo o amor frustrado por uma escola que não pode manter as promessas igualitárias de inserção” (DEBARBIEUX, 2001).

Eu acho que os alunos estão agredindo seus professores por causa da violência que ele vê na televisão, aqui mesmo ao redor, violência dentro de casa, os pais brigando. Não é que eles descontem no professor, mas eles vêem os pais fazendo isso e acham que é normal fazer isso, que tem direito de fazer também (Maurício, Escola C).

Para o aluno da escola de massa, ser excluído da escola representa ser excluído da sociedade. Podemos perceber nos relatos abaixo, como é amedrontador para alguns alunos que, para seus critérios, não mereceriam uma exclusão e, ainda assim, mostram esse grande medo dela.

Tenho medo de ser expulsa da escola, porque nos dias de agora, tem que ter estudo completo. Tem que ter alguma coisa de computação. Aí está difícil. Se eu for expulsa, eu sei algumas coisas, mas não o necessário para entrar numa carreira, começar a trabalhar. Se eu for expulsa agora, vou atrasar meu futuro. Eu acho que para ser expulso de uma escola, o aluno tem que fazer os roubos que fazem aqui, para vender. Bater no professor, como a gente está vendo na televisão. Tirando sangue do professor. Isso pra mim, merecia expulsão. (Milene, Escola A).

Para um aluno chegar a ser expulso de uma escola, tem que fazer algo muito ruim. Se eu for expulsa daqui vou ficar com o nome sujo, as pessoas não vão falar comigo, nenhuma escola mais vai me querer. Não tem nenhuma possibilidade de eu ser expulsa da escola. Eu não dou motivo. Mas tenho medo. Quem expulsa o aluno da escola é a Orientação, a Direção, o pessoal da secretaria. (Márcia, Escola A).

Tenho medo de ser expulso, é meu maior medo. Sendo expulso da escola vai ser difícil eu arrumar outra vaga em outra escola. Vão perguntar por que eu fui expulso da escola. Eu tenho medo disso. Estar na escola para mim é muito importante. Porque minha mãe sempre disse que o ensino na escola é muito importante para arrumar um trabalho. Vai ser difícil para eu arrumar outra vaga, mas eu tenho medo. É muita humilhação. Para ser expulso da escola, o aluno tem que agredir um professor, xingar a diretora, alguma coisa assim. Eu não faria isso, mas num momento de descuido, problemas em casa, nervoso, pode acontecer sem querer. Quem expulsa o aluno da Escola é a Diretora.. (Maurício, Escola C)

Muitos alunos consideram suas manifestações violentas e desrespeito aos docentes como resposta a tratamento idêntico recebido por eles sendo, sob esse aspecto motivacional, um ato de resistência. Portanto, para eles, uma passagem para o ato violento sendo justificada.

Ficar levando ‘esporro’, dizendo que eu só faço tudo errado, isso não dá certo não. Quando eu não gosto de uma professora, eu falo mesmo, não assisto à aula dela, saio de sala. Fico lá atrás quieto, abaixo a cabeça, durmo e pronto. Essa é uma atitude errada, eu sei. Eu tenho que melhorar. Não tenho medo de não ser bem tratado pelos professores. Eu trato bem quem me trata bem. Quem de dá atenção, eu dou atenção. Quando me dão atenção, eu dou atenção. Faço o dever, obedeço. Quem não me trata bem eu falo: não vou fazer o dever e não faço. Não me tratam bem quando eu falo e eles ficam dando ‘esporro’, dizem que não faço nada. (Davi, Escola A).

O professor tira o aluno da sala de aula quando o aluno responde mal aos professores. Os alunos respondem mal aos professores porque eles não respondem bem aos alunos. Não falam direito, vêm com ignorância. Aí o aluno responde mal. Os dois estão errados. Porque se o aluno fala bem com o professor, ele tem que tratar o aluno. Isso vale para os dois. (Reginaldo, Escola C)

Professor não trata bem aluno, como é que quer ser bem tratado? Humilham os alunos na frente dos colegas, dão fora nos alunos, fazem com que todos os alunos fiquem rindo na cara do colega. Não sei por que eles fazem isso. Vai ver estão com problemas em casa. Ficam dando fora nos alunos, como querem ser bem tratados? (Maurício, Escola C)

As questões de violência também parecem ter ligações com as condições sócio geográficas das escolas, sendo que aparecem com maior intensidade e maior relevância em escolas situadas em locais onde existem populações socialmente desfavorecidas.

Nos primeiros anos da década de 1980 observa-se certo consenso em torno da idéia de que as unidades escolares precisavam ser protegidas, no seu cotidiano, de elementos estranhos, os moradores dos bairros periféricos, atribuindo a eles a condição de marginais ou delinquentes. (SPOSITO, 2001)

Nesse aspecto, haveria um clima de insegurança maior nessas escolas. A violência no entorno da escola, motivada pela situação geográfica ficou bastante evidenciada na pesquisa na escola localizada nas proximidades de favela em constantes embates entre polícia e traficantes. Nesse caso, professores e alunos passam juntos pelas situações em que o medo é real. O medo da morte cotidianamente presente em suas vidas:

Passamos por dias de terror aqui nos dias de tiroteio. Quando começa, as turmas já identificam onde está acontecendo, a arma, o local. E brincam com isso. Mas quando os tiros começam a demorar muito para acabar, eles começam a ficar tensos, quietos. Quando os pais chegam para pegar os alunos, toda a turma fica tensa. Isso quando o tiroteio não é muito perto. Quando é perto demais, é se jogar no chão, levar as turmas para baixo e esperar. Os pais não chegam. Porque não dá para descer. O professor fica mais tenso, porque tem que administrar o medo e não deixar passar a emoção para o aluno. Os alunos querem sair, não dá para abrir o portão. Os pais não chegam. O muro da escola está cravejado de balas. Houve um dia em que o primeiro turno, saiu às 11h mas só conseguimos liberar os alunos às 18 h. (Prof. José, Escola C)

Ficamos 3 meses fora da escola. Usando outro prédio. Porque não dava para ficar aqui. A polícia batia no portão da escola. Tem dias que a escola fica cercada e eles têm que esperar para sair. A Diretora peitou a polícia. Bateram nos portões e ela não abriu. Não tinha bandido na escola. Só alunos. Quando a situação é muito ruim, não podemos deixar os alunos irem para casa. (Profª. Laís. Escola C)

Em relação à violência, cada um reage de forma diferente. Alguns se acostumam e a coisa fica banalizada. No ano passado, alunos e professores ficaram reféns dentro da escola. Tiros para todo lado, abaixados, não podendo sair. Escola fechada, trancafiada. Mas começam a banalizar. O professor está dando aula começam os tiros. E os alunos falam: Professor, tiros! E eu falo: E daí, o que é que tem? Nunca viveu isso? Vida que se segue!...Banalizamos as coisas. Já saí corrido da quadra, porque os tiros eram muito próximos. Os alunos não queriam sair da quadra. Diziam que os tiros não iam chegar na escola. Tiroteio vira festa. Porque adolescentes têm a mania de achar que tudo é festa, de banalizar a morte, de achar que nada acontece. (Prof. Fábio, Escola C)

Nos anos 90, conforme Sposito (2001), apesar da adoção de medidas pontuais, o problema da violência nas escolas persistiu, sob a forma de depredações contra os prédios, invasões e ameaças a alunos e professores. Consideramos esses atos como violência contra a escola. Este clima de insegurança agravou-se na década de 90 com a intensificação da ação do crime organizado e do tráfico em algumas cidades brasileiras. A criminalidade e o sentimento de insegurança tornaram-se mais intensos, sobretudo nos bairros periféricos, e, dessa forma, a vida escolar passa a sofrer de forma mais nítida os impactos dessa nova conjuntura. Na cidade do Rio de Janeiro, bem como em outros centros urbanos a violência se tornou muito mais presente.

A primeira pesquisa realizada por Guimarães (1984) oferece um quadro bastante sugestivo ao contrariar hipóteses dominantes no período que propunham ser a violência em meio escolar decorrência do controle e vigilância exercidos por professores e demais profissionais das unidades escolares. O trabalho de campo havia evidenciado que esse fenômeno estava presente tanto em escolas altamente rígidas sob o aspecto disciplinar quanto em escolas permissivas e desorganizadas. Em seu segundo estudo a autora verifica, já no final dos anos 1980 que a intensificação do policiamento resultava na diminuição dos índices de depredação escolar, sendo perceptível, ao mesmo tempo, o aumento das brigas físicas entre alunos. (SPOSITO, 2001)

As brigas entre alunos, o bullying e a violência dos chamados “bondes” é um medo que aparece nas falas dos alunos. No entanto, essas brigas costumam acontecer mais nas cercanias da escola do que dentro da Unidade Escolar. Podemos perceber nas falas dos alunos abaixo, o respeito ou o medo pelas brigas dentro da escola embora considerem que as brigas nas redondezas possam ser muito mais perigosas.

Brigas na rua podem até dar morte porque ninguém se mete. Meu primo brigou na rua, levou um soco e perdeu até um dente. Ninguém separa. Até o dia que alguém morrer. As brigas começam por motivos bobos. Um engraçadinho começa a falar da mãe, da família. A pessoa se irrita, marca uma briga lá fora. Acabam brigando lá na rua. Armam a roda e brigam. Os alunos não brigam dentro da escola por causa da diretora, por causa dos pais, que vão ser chamados. Se brigar dentro da escola, podem chamar o Conselho Tutelar e ser levado. Não brigam na escola por medo e respeito. Na rua brigam porque ninguém vai se meter porque quem se meter vai ter que brigar também. Os alunos gostam de brigas na rua. Isso deixa todo mundo animado. O que me incomoda é que são amigos. Se algum dia eu brigar na rua, vou querer que separem. Por isso eu separo. Os alunos colocam pilha e os outros entram na pilha. (Régis, Escola A).

Dentro da escola, a briga não dá medo. O que dá medo é a briga lá fora. Lá fora, a briga dá até morte. Dá medo, mas sei que dentro da escola, isso não aconteceria porque ninguém tem capacidade de fazer isso. Ninguém tem coragem porque vão chamar a polícia. (Luís Eduardo, Escola A) **.

A violência, cada vez mais presente, modifica as relações entre alunos e professores bem como entre os membros da comunidade escolar. Em alguns casos, a clientela da escola torna-se fonte de amedrontamento do corpo docente. Em outros casos, a vivência conjunta da violência, faz com que os alunos e professores desenvolvam um relacionamento um pouco mais estreito.

A vivência conjunta do medo dividida com o aluno, no meu ver, aproxima os professores e alunos. O professor começa a entender melhor o universo do aluno. O professor fica mais paternalista, mais atencioso. A cobrança melhora, entende-se o porquê do aluno não estar aprendendo. Porque se entende que o aluno chega na escola e não tem como prestar atenção porque passou a noite no meio do tiroteio. Não tem como manter a concentração. O professor ficou mais sensível. Mas não sabemos como lidar com isso. (Prof. José, Escola C)

Nessa escola eu vivi uma experiência nova em minha vida. A experiência do entorno violento. Mas isso ajudou a entender melhor os alunos. Ajudou a unir alunos e professores. Passamos juntos por situações que fizeram entender o que eles vivem. Entendemos que ele tem medo. Entendemos a preocupação deles. Passei a ver os alunos de forma diferente. (Profª. Lais, Escola C)

Os alunos avisam aos professores quando vai haver confrontos. Os professores desenvolveram uma rede de informações. Para saber como está o clima na escola. Se dá pra ir, se vai dar pra sair da escola depois. A vivência unida de estar no meio de um conflito armado fez com que alunos e professores preocupem-se com o bem estar mútuo. Já aconteceu de, num dia de confronto, mandarem avisar que dariam uma trégua de 40 minutos para as escolas soltarem as crianças. (Prof. Arthur, Escola C)

Quando a escola está situada num local onde os confrontos não sejam constantes mas, ainda assim, existe a possibilidade de que conflitos aconteçam, essa união entre alunos e professores não se evidencia tão claramente. Nesse caso, os professores evidenciam um medo do aluno e da comunidade muito maior.

Qualquer coisa o aluno já vem exigindo seus direitos. Pedi a uma menina para mudar de lugar. Falei com ela: quer sair daí? Ela me respondeu: Quer sair daí, o que? Me pede por favor, não sou cachorro pra você falar assim comigo. Ela já reivindicou o direito dela de ser tratada com educação. Se antes eu era prudente nesse sentido, passei a ser mais. Hoje em dia, cada palavra que eu vou falar, falo mesmo de acordo com os direitos dele. Nada mais falo que possam me contestar dizendo que estou infringindo o direito deles. Eu cobro meus direitos mas eles cobram muito mais. (Professora, Eulina, Escola A).

Segundo Arroyo, (2007), o imaginário negativo dos professores das escolas populares passa pela visão de que o alunado dessas unidades escolares apresenta uma inferioridade moral. Para esse autor, as imagens que se têm enraizadas em nossa cultura é de uma infância indisciplinada e indolente, que não se esforça, não se interessa, é agressiva e ameaçadora, não têm valores de sucesso porque são pobres, negros, mestiços. Essas imagens determinariam para Arroyo, toda a cultura político pedagógica dessas escolas.

Situações consideradas desrespeitosas ou intimidadoras aos professores são motivos de mágoa e mal estar.

Eu já passei uma situação com um aluno. No dia da prova, ele colocou na capa que ele era da turma do “chupa cu” que ele estava ali para fumar um baseado, fez o desenho de um pênis e um cigarro bem grande. Fingi que não vi. Tirei xerox da prova, não comuniquei nada a direção. Já tinha acontecido pior comigo antes. Um aluno da quinta série, dava chutes na porta, só faltava me bater, bater nos outros professores. Quando fui me queixar disseram que eu deveria ter paciência, que ele era um aluno de quinta série, que ele tinha problemas. Passaram a mão e não fizeram nada. Quando esse aluno veio fazer isso comigo eu pensei: o que adianta? Esse só escreveu só na prova. Esse ainda nem me bateu ainda. O outro quase bateu e ninguém fez nada. Então não falei nada. Eu falei pra ele: pessoas como você não tem muitos anos de vida não. Se está fazendo isso comigo, que sou sua professora, que sempre te tratei bem. Se for fazer isso lá fora, vai acabar com a cabeça na vala. Na frente da diretora ele falou comigo: Minha mãe não gostou do que você falou comigo de eu estar com a cabeça na vala não. Falei com a diretora que ele tinha recebido a prova, picou tudo e jogou no teto. Foi uma situação de grande intimidação. Hoje não sabemos com quem estamos lidando. Uma palavra errada pode dar em morte. (Profª. Eulina, Escola A).

Nesse relato, além do desrespeito sentido pela professora, a situação ainda se agrava porque foi realizada em uma situação de avaliação, tirando, no entender do professor, duplamente sua autoridade e poder.

Mesmo quando o professor relata que não tem medo do aluno, ele se contradiz no decorrer da sua fala. A professora que deu o depoimento abaixo, foi incisiva em afirmar que não tem medo de aluno. No entanto, para continuar a entrevista que transcrevemos, quis muitas informações de como seria relatado na pesquisa, mudou seu tom de voz, passando a falar bem mais baixo e depois disse que não sabia se seria bom fazer tal declaração:

Há alguns anos atrás encontrei dois alunos que passavam cocaína um para o outro. Isso me deixou muito chocada. Foi desagradável. Esperei atitudes e decisões que não vieram. Uma outra vez tive meu carro roubado e tenho certeza que foi a mando de uma aluna. Fui abordada por dois homens armados. Disseram que queriam só o carro. Levaram o carro e o deixaram a 100m adiante. Não levaram nada. Tinha acontecido uma situação desagradável com a aluna em sala. Coloquei-a para fora de sala e ela falou que eu não perdia por esperar. Coincidentemente ou não, fui assaltada no dia seguinte. Eu enfrentava muito a aluna porque ela era barraqueira, encrenqueira. Deixaram o carro a 100m, chaves na ignição. Tipo assim: humilhou, ofendeu uma pessoa em sala de aula? Então vai ter o troco. Vai levar um susto. (Profª. Lenita, Escola A).

Apesar de ter enfaticamente declarado anteriormente (p.88) que achava ridículo um professor ter medo de alunos, a professora deixa claro esse medo quando relata o acontecido. Ela não tem nenhuma comprovação plausível que tenha sido culpa da aluna mas amedronta-se a ponto de reduzir seu tom de voz, ao contar o fato, achando que só por ter colocado a aluna para fora de sala, possa ter sido vítima de uma violência engendrada pela mesma. Anos depois do acontecido, o fato ainda intimida a professora a ponto de questionar como tal relato seria apresentado na pesquisa e ficar na dúvida se deveria ou não conta-lo.

Situações de violência em que a escola é invadida por elementos estranhos a ela para que pratiquem violências não são numerosas. Os alunos de escolas de periferia gostam de estar naquele espaço. Em muitas delas, suas quadras esportivas ou equipamentos de lazer, são os únicos existentes nas cercanias. A escola também é vista por eles como local de reunião e encontro de amigos.

Para verificar a situação envolvendo a escola e a violência, a UNESCO realizou entre 2000 e 2002 uma pesquisa sobre as percepções da violência nas escolas. O estudo foi realizado em 14 capitais brasileiras, envolvendo pais, alunos e membros das equipes técnicas de escolas públicas e privadas.

O estudo da UNESCO apontou que a presença de gangues e a realização do tráfico de drogas acontecem no exterior das escolas. Quando existe a presença constante de traficantes nos entornos das escolas, há uma facilidade maior do acesso dos jovens às drogas. A insegurança é aumentada pela falta de respaldo policial para a segurança das escolas e há necessidade de um treinamento dos policiais para trabalhos específicos com as unidades escolares. As escolas públicas se revelaram um espaço de discriminação racial, visto que existem muito mais alunos não brancos nessas escolas, e um número considerável de negros e mestiços nos turnos da noite.

As ocorrências violentas são de natureza física. Brigas, roubos, assaltos, depredações e tiroteios acontecem na escola e em seu redor. A banalização da violência acontece na medida em que brigas são consideradas corriqueiras e os alunos consideram legítimo o conflito físico como solução para problemas pessoais.

Não quero brigar na escola. Mas tem sempre umas discussões. Se algum dia eu tiver que brigar, não vou querer apanhar não. Porque não vou ser humilhada na frente da escola. Brigar e apanhar é humilhação. Sou fraca, tenho medo, mas se for pra brigar eu vou brigar mesmo. Não quero brigar na escola. Tenho medo. Mas apanhar não vou. Vou bater mesmo. (Paula, Escola B)

Vivo metida em confusão. Tenho medo de ser expulsa da escola por isso. Eu fico estressada muito depressa. Vivem me dando fora, aí eu começo a me aborrecer. Tem algumas pessoas na minha sala que eu não gosto e elas não gostam de mim. Eu fico bolada, não gosto, já parto pra mão. Se eu fosse expulsa ia melhorar muito meu comportamento. Posso mudar sem ser expulsa, preciso ser mais amigável. Preciso não brigar tanto. Mas eu acho que se morasse num lugar mais calmo, eu ia ser menos brigona. (Laísa, Escola C)

Percebemos nas escolas, um aumento do índice de casos de indisciplina ou violência envolvendo meninas. Um dos relatos ouvidos demonstrou a ocorrência de grupos de meninas que se encarregam da proteção de alunos mais indefesos.

As meninas pensam que somos bobas, mas nós não somos. Somos meninas guerreiras. Meninas guerreiras que falam: nada impede a gente. As meninas guerreiras são aquelas que não deixam bater, falam que não querem briga. São meninas que defendem as outras meninas. Você pode até ser amiga da pessoa. Vem uma menina querendo brigar com você. Aí vem uma amiga da menina querendo defender. A menina que queria briga, vai ter que bater nas duas. Aí as meninas guerreiras não deixam. São meninas fortes, melhores do que as gostam de briga. Se eu vejo uma menina que quer bater, eu vou querer saber o motivo. Aí podem confiar muito na menina guerreira para ela não deixar bater. As meninas guerreiras são amigas. Mas eu vou querer saber qual o motivo. Precisam ser muito calmas, vou sentar com aquela que quer brigar, querer saber direitinho o que está acontecendo e fazer as pazes delas. Eu não vou brigar. Só vou querer saber o motivo. Eu sou uma menina guerreira. Eu ajudo muito as pessoas a se falar de novo. (Laísa, Escola C)

A depredação de uma escola, nos moldes das “rebeliões” ocorridas em presídios, havida em 2008 em São Paulo, iniciou-se por conta de uma menina de 15 anos, conforme o noticiário.

A pancadaria de ontem começou quando os alunos rivais descobriram que U., da 8ª série, havia dormido trancada em uma sala de aula desativada no 3º andar. A menina diz que ficou trancada desde as 15h30 de anteontem, com medo de apanhar de J., outra aluna, de 18 anos. (Último Segundo, 2009)

Foi relatada na pesquisa da UNESCO a ocorrência de estupros e violências sexuais na escola ou no seu entorno, no caminho percorrido pelas alunas em sua volta para casa. A presença de alunos armados não é numerosa, mas acontece. Mais da metade dos alunos pesquisados pela UNESCO relata que sabe onde e de quem comprar armas e consideram fácil obter armas perto da escola. Os alunos são as vítimas mais frequentes das violências, seguidos dos professores.

Como conseqüência dessa violência, a pesquisa da UNESCO aponta que há uma alteração do clima da escola, tornando-o mais pesado, leva ao absenteísmo, piora a qualidade das aulas, afetando a motivação dos alunos e professores.

Sob o termo violência escolar, podemos abrigar uma série diferente de fenômenos, que podem ir desde o delito legalmente denominado, o crime, até um conjunto de ações que podemos denominar de incivildades. Como incivildades consideramos o conjunto de atentados cotidianos ao direito de cada um ter sua pessoa respeitada, passando pelo clima de insegurança e medo. Isso afeta a todos na escola, tanto alunos quanto professores.

Além dessas conjunções internas, a intensificação do crime organizado também traz um clima de insegurança e medo, principalmente em escolas que estejam inseridas em comunidades submetidas a essas instâncias de dominação do tráfico de drogas. São situações que vêm se tornando mais presentes em grandes cidades como o Rio de Janeiro e São Paulo, entre outras. A partir de meados da década de 80 até os dias de hoje, a violência nas escolas, passou a ser considerado um problema de segurança, indo além das questões puramente educativas. Violência e medo na escola e nos seus entornos é hoje, mais do que um problema de controle e vigilância a ser resolvido ou minimizado pelos professores e educadores. Os atos de vandalismo contra os prédios escolares são considerados os maiores sinais de violência contra as escolas.

Os alunos que moram em locais de conflito relatam seus medos a partir dessas situações e como isso os afeta em sua vida escolar:

Nossos pais ficam com medo de mandar a gente para a escola. Isso não é bom não, ficar faltando. Quando tem tiroteio, dá muito medo. Dá medo das balas ultrapassarem a janela e pegar em algum aluno. Dá muita preocupação com a família que fica em casa. Minha irmã fica

sozinha em casa. Não dá nem pra me concentrar na aula, porque fico pensando. Dá medo de vir pra escola, pra voltar pra casa. De vez em quando vemos os carros da polícia passando dá medo. Passo em frente a uma boca¹⁹. Vai que passe o caveirão²⁰ bem na hora em que eu estiver passando? Como é que vai ser? Vou ficar bem no meio dos dois. Aí dá medo. Muito medo. (Samantha, Escola C)

Tenho medo dos tiros. Pode pegar uma bala perdida em mim. Tenho medo de sair da escola quando sai tiros. Aqui dentro estou protegida. Falto à escola quando tem tiroteios. Se eu estiver na aula e tiver tiroteio, os professores mandam a gente sair da sala porque podemos ter uma bala perdida. Fico preocupada com meu pai que trabalha na rua. Ele cata lata, plásticos e ferro. Uma colega minha levou um tiro na perna. Ela tem 12 anos. Ela estava na rua quando começou o tiroteio. Sentiu uma coisa quente na perna e começou a gritar. Eu tenho medo que isso aconteça comigo. (Elisa, Escola C)

Tiroteios atrapalham na nossa educação. Dá medo mas a gente se acostuma. Temos medo de balas perdidas, dos colegas serem baleados aí fora. Minha família já se mudou daqui mas eu não quis sair da escola. (Reginaldo, Escola C)

Tiroteios atrapalham muito na minha vontade de vir para a escola. Na hora de vir pra escola não pode, porque tem tiro. Não dá vontade de ficar na escola e preocupado com o que está acontecendo lá fora. Venho para a escola e não sei se vou conseguir voltar. Ficamos presos na escola. [...] A história da favela, a história da minha família que tem gente que já se envolveu com traficantes, meus colegas morrendo também ajudam para eu não ter vontade de vir para a escola. Fico preocupado. Pode estar tendo tiroteios lá fora, não sei como está minha família. Eu moro no fogo cruzado, o lugar pior. (Mariano, Escola C)

A lógica do tráfico busca ampliar sua esfera de dominação territorial, tenta expandir sua esfera de atuação quando invade a escola, restando sua ação educativa. Por outro lado, temos a banalização da violência, a busca de referenciais pelos adolescentes em traficantes que estejam constantemente sendo apresentados na mídia. Os modelos de prestígio passam a ser os traficantes que estejam em evidência. A existência de rivalidades territoriais, também traz a insegurança e o medo tanto a alunos e professores.

O trajeto de um aluno morador de uma determinada comunidade, a caminho da escola, pode passar pelo espaço de outra comunidade rival. Esse aluno ocasionalmente é atacado pelo simples fato de transitar na comunidade onde traficantes estão em conflito com os que atuam em seu local de residência.. Professores e funcionários são alertados por alunos e membros da comunidade, para que não se trajem de roupas de cores vermelhas, se a escola em que trabalham seja situada em uma comunidade que seja rival do Comando Vermelho. Existem escolas, que fazem recreios diferenciados para facções rivais, como o relatado por Borges e Almeida (2008).

Mergulhados em ambientes de extrema insegurança e medo, os jovens desenvolvem algumas estratégias na busca de segurança e formação de identidade pessoal que recusam, algumas vezes, formas grupais de sociabilidade, comuns nessa faixa etária. Ao perceber apoio apenas no grupo familiar, em poucos amigos, os jovens tentam lidar com a própria ambigüidade dessa situação. Ao serem estigmatizados pela origem de sua moradia, procuram retirar alguma vantagem dessa situação, dispondo-se ao enfrentamento com outros alunos, de modo a se impor pelo medo ou pela força. (SPOSITO, 2001).

¹⁹ Boca- Boca de fumo. Local onde são vendidas as drogas.

²⁰ Caveirão – Nome popular de carro blindado da polícia que entra nas comunidades para combater o tráfico de drogas.

Nesse aspecto, a escola pode ser considerada pelos jovens e adolescentes como um local onde ele vai demarcar seu espaço de poder em relação a outros jovens, afirmando-se pela violência, o direito de ser reconhecido. Para eles, ser ligado ao crime é mais segurança do que não ser, como vimos anteriormente nos relatos dos professores sobre a intimidação feita pelo aluno, alegando ter ligações com o tráfico.

Existem situações de medo e insegurança dos alunos e professores em escolas situadas em áreas de grande violência. Escolas em que alunos e professores vivem em constante ansiedade pela ameaça de um tiroteio precisam estar prontos para se jogar no chão e se protegerem ao primeiro disparo.

Os relatos de alunos mostram suas realidades e como isso influencia. Percebemos nessas falas, a ansiedade de se exprimir e, ao mesmo tempo, um conformismo com a situação. Vê-se que, para esses alunos, estar na escola nos momentos de conflitos armados entre policiais e traficantes traz um sentimento de segurança e, apesar de toda a imaginação corrente de que eles não gostam da escola, os alunos verbalizam sua preocupação em faltar às aulas pela falta de segurança no trajeto para casa ou para a escola.

Quando está dando tiroteio direto atrapalha nosso estudo. A diretora mesmo já avisa que quando a coisa está feia, já diz que é melhor não descer. Ficamos 3 meses fora da escola, lá em outro lugar, isso nos atrapalhou muito, voltamos perdidos. A gente se acostuma, mas dá medo de subir, prefiro ficar na escola, é mais seguro para mim. Ficamos presos, não podemos ir pra casa. Os professores falam pra gente que dentro da escola, não tem que ser violento. A violência lá de fora não entra na escola. Os professores conversam muito sobre isso.
(Maurício, Escola C)

Tiro perto da escola dá uma grande preocupação com meu irmão, minha mãe, minha avó. Dá o maior medo, não dá pra descer, você tem que voltar. Minha mãe trabalha e diz que quando tiver tiroteio que eu não vá para a escola. Porque ela tem medo de estar no trabalho e ficar sabendo que eu levei uma bala perdida. Quando meu irmão não tem aula, eu fico com ele, mato aula, fico com ele para não vir para a escola, porque moro no morro, tenho maior medo nos dias de tiro. Não posso descer. Isso prejudica muito na escola. Prejudica porque não está dando certo ficar assim. Se está dando tiro, não tem como descer na marra, não dá certo. Se eu estiver na escola, fico muito preocupada pensando na minha família. Tem horas que eu fico parada do nada, o professor vem conversar comigo para perguntar o que está acontecendo. Eu fico muito nervosa, eles vão, me dão água com açúcar para eu me acalmar. Não dá certo ficar aqui, com tanta violência. Se eu morasse em outro lugar mais sossegado eu seria uma pessoa mais alegre. Poderia vir para a escola todos os dias, não precisaria matar aula. (Laísa, Escola C)

Em uma série de reportagens, premiada pela UNICEF, denominada “As Escolas do Medo”, o Jornal do Brasil, em 2005, mostrou a realidade da violência ligada à criminalidade e ao medo em escolas do Rio de Janeiro. Nela os repórteres perceberam a crescente identificação dos jovens com os traficantes, que são os modelos mais próximos de sucesso que conhecem. Verificaram que a escola para os jovens dessas comunidades não representa mais uma condição de ascensão social, deixando de ser importante para eles, a promessa da escola de “uma vida melhor” através da educação. No entanto, percebemos nas escolas

pesquisadas que existe essa expectativa nos alunos ouvidos onde consideram principalmente a expulsão da escola como um entrave aos seus anseios de melhorias de vida.

Ser expulsa da escola, sei lá, se algum dia a Diretora da escola me expulsar vai ser horrível. Vai ser uma decepção para os meus pais, vai ser horrível, horrível, horrível! Para ser expulsa da escola a pessoa tem que fazer uma coisa muito séria. Eu não tenho feito coisas horríveis na escola. Mas eu tenho medo. Se eu for expulsa dessa escola, isso deve fazer as outras escolas ficarem sabendo, não é? Aí vai ser difícil eu arrumar outra escola. E eu vou ficar sem estudar. Isso é muito importante para mim, estudar. (Melissa, 17 anos, 7º ano, Escola C).

Tenho muito medo de ser expulsa da escola. Se eu for expulsa, vou ficar sem estudar. Não vai ter mais escola para eu entrar. É importante eu estudar. Para ser alguém na vida. Se eu for alguém na vida, vou ser uma trabalhadora e não vou depender de ninguém. Se eu xingar o professor ou brigar na escola eu posso ser expulsa. Eu não faço nada disso. Mas eu tenho medo. Quem pode me expulsar da escola são meus colegas. (Elisa, Escola C, 12 anos, 6º ano).

Professores que trabalham em escolas em comunidades violentas lembram, segundo a reportagem do *Jornal do Brasil* (2005), de maneira saudosa, do tempo em que traficantes tinham as fotos dos professores das escolas, para protegê-los, lamentando que hoje, tais traficantes tenham morrido e o tráfico seja dominado, segundo eles, por “jovens desequilibrados”. Na escola C situada numa comunidade violenta, a fala da professora não foi de proteção, mas de um conhecimento antigo da comunidade, dando certa segurança, por ser conhecida por alunos e famílias:

Não tenho medo. Sempre dei aula em áreas de risco. Já dei aula dentro da favela de Parada de Lucas. Aqui eu trabalho há muitos anos, não tenho medo, muito pelo contrário, sinto certa segurança, porque os alunos me conhecem e até dou aula para filhos de ex-alunos. Mas na outra escola, dentro da favela, eu tinha medo. Entrava na favela e via passar o bonde armado²¹. Nunca mexeram com os professores, mas, de qualquer forma, isso é amedrontador, intimida. (Professora Mariana, Escola C).

Os alunos das escolas sabem que devem manter o silêncio, sobre o tráfico de drogas. Alunos e professores convivem quase que diariamente com as histórias que chegam de colegas e alunos assassinados. Quando são lembrados de que a maioria dos jovens ligados ao tráfico de drogas morre cedo, alguns dos alunos consideram que entrar para o tráfico é “sinal de burrice”. Outros demonstram admiração pelo poder que esses traficantes dispõem. Alguns mostram seu medo em relação às balas perdidas, outros afirmam não ter medo da morte no tráfico. As situações que vivem, os relatos que fazem, os mostram tanto reféns de traficantes como de policiais, ambos ameaçadores e amedrontadores para os alunos e suas famílias, bem como para os próprios professores na escola.

Quando começam os fogos as pessoas começam a ficar assustadas, querendo ir pra casa. Como será que está meu pai, minha mãe? Ontem eu estava indo pra casa, teve tiroteio, bateu uma bala no poste, bem perto de onde eu estava. [...] Antigamente não era assim. Está tudo muito violento. Isso aqui era calmo antes. A violência está mexendo muito com os alunos daqui. Os

²¹ Bonde- grupo de traficantes armados passando em carros e motos, um atrás do outro.

professores estão fazendo o máximo pra diminuir esse trauma que estamos todos. A gente não sabe se deve confiar na polícia ou nos bandidos. A polícia é tão violenta como os traficantes. Temos medo deles também. Eles batem, xingam, entram nas casas, comem as comidas das pessoas. Não sabemos em quem confiar. O governo não faz nada para melhorar. Não temos nada. Tudo na escola é conseguido com muito sacrifício. Temos que ir para outros lugares, porque na escola não tem segurança. Vivemos momentos de pânico. Não dormimos. Fiquei em casa um dia inteiro sem poder fazer uma comida. Podiam sentir o cheiro e entrar na minha casa e querer minha comida. As crianças escutam os fogos saem correndo chorando. Antigamente, os fogos eram motivos de alegria. Hoje as crianças já saem correndo com os fogos. Virou motivo de medo. Temos medo... muito medo. Minha prima morreu com uma bala perdida no ouvido. Isso atrapalha muito na escola. Não sabemos se prestamos atenção no dever ou nos fogos para saber onde é que vai ser o tiroteio. Professores precisam muito ser preparados para lidar com a gente. Quando a coisa está feia, eles seguram a nossa onda. Isso é muito bom. (Rita, 13 anos, 9º ano, Escola C).

Quando Rita se refere ao fato em que ficou um dia inteiro sem comer porque não podia fazer comida, com medo de que sentissem o cheiro, invadissem sua casa e comessem o que tinha disponível, não estava se referindo a traficantes, mas a policiais. Tal fato nos mostra também como o adolescente e a criança das escolas de comunidades violentas e em conflito ficam sem referenciais de proteção ou de justiça.

Mesmo que grande parte dos jovens não tenha ligação com o tráfico de drogas, a interferência deste é muito intensa nas comunidades, determinando desde cores de roupas a serem ou não usadas até as escolas em que podem ou não fazer matrículas, conforme a reportagem “As Escolas do Medo” publicada em 2005 no Jornal do Brasil.

Quebrou-se a lógica centenária de que professor não podia ser agredido. A pesquisa realizada pela UNESCO mostrou que os adolescentes não vêem possibilidade de realizar o sonho de alcançar através da escolaridade um melhor lugar no mercado de trabalho. Um terço dos jovens entrevistados disse não ter vontade de frequentar as aulas. A frustração confirma o resultado de levantamento realizado pelo Sindicato de Especialistas em Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (UDEMO). Em 87% dos 429 estabelecimentos pesquisados, o desinteresse pela instituição está associado ao fato de ela não demonstrar sua utilidade. A depredação dos prédios escolares é vista como sendo um meio encontrado para reivindicar um espaço público negado, dizem os especialistas que conduziram a pesquisa, estando associados a administrações autoritárias, indiferentes ou omissas.

Nas escolas em que realizamos nossa pesquisa, foi verificado que os três prédios tinham passado ou por reforma ou por manutenção recente. A Escola C estava realizando algumas obras no período das entrevistas. Quanto às depredações encontradas percebemos que: a escola A que apresentou uma relação entre professores e alunos mais conflituosa também é a escola mais depredada. Embora as instalações sejam utilizadas pelos moradores da vizinhança, é a escola que evidenciou o maior desinteresse da comunidade em cuidar do prédio público. A escola B onde os alunos apresentam uma maior criticidade em relação aos

comentários sobre as relações entre professores e alunos, a escola apresenta um nível pequeno de depredação. A escola C que está inserida numa comunidade pobre é a escola menos depredada, mais limpa e com a melhor evidência nos relatos dos alunos de apreço pelos seus professores.

Os padrões de sociabilidade entre os alunos marcados por práticas violentas – físicas ou não físicas – ou incivildades, não estão presentes apenas nas escolas públicas situadas em regiões violentas, mas também nas escolas particulares que atendem as elites. Em um caso ou outro, a violência, no entanto vem sendo agregada a comportamentos de grupos juvenis, sendo esses fortemente responsabilizados pela violência dentro da escola. As ocorrências de situações violentas nas escolas costumam acontecer quando há grupos ociosos, falta de professores, fornecimento de energia elétrica interrompido repentinamente.

Os estudos, ao indicarem a presença de práticas de incivildade (recobrando a violência física ou não física) em outros grupos sociais, mostram também, que a crise da eficiência socializadora da escola recobre, de formas variadas, a experiência juvenil de diversas classes sociais na sua relação com o mundo adulto, representado pela instituição escolar. Ou seja, as incivildades sinalizariam também, um conjunto de insatisfações manifestadas pelos alunos diante de sua experiência escolar e, ao mesmo tempo, as dificuldades da unidade escolar em criar possibilidades para que tais condutas assumam a forma de um conflito capaz de ser gerido no âmbito da convivência democrática.” (SPOSITO, 2001).

As conclusões da pesquisa da UNESCO sobre a violência nas escolas apontaram para os seguintes resultados ou recomendações: a violência acontece predominantemente em escolas que atendem ao segundo segmento do Ensino Fundamental ou o Ensino Médio. Nas escolas de primeiro segmento do Fundamental, os casos de violência são poucos, mas a ocorrência de drogas já começa a acontecer. As escolas se ressentem por não estarem oferecendo uma educação com qualidade, sendo essa falta de qualidade determinada pela inexistência de equipamentos tais como quadras esportivas, bibliotecas, laboratórios; grade curricular inadequada, falta de professores bem preparados, capacitados e com dedicação exclusiva ao trabalho na escola; calendário escolar inadequado.

Relatam a dificuldade de executar o Projeto Pedagógico tendo em vista ao alto índice de violência e indisciplina na escola; a desagregação familiar e a ocorrência de atos de violência no interior da família refletem-se em atos violentos dentro da escola. É apontada também como causa, a falta de opções de lazer e de esportes para os alunos de comunidades violentas, deixando-os ociosos e com tendência a um maior envolvimento com drogas, tanto no consumo quanto no tráfico.

A pouca atração que a escola exerce enquanto possibilidade de um futuro melhor também é apontada como uma das causas da violência nas escolas, pelo relatório da UNESCO, recomendando que se criem campanhas envolvendo a mídia para uma valorização da escola, a ética, os deveres da família em relação aos filhos. Há uma solicitação de um maior número de funcionários nas escolas, principalmente as que se encontrem em comunidades violentas e escolas pequenas com reduzido número de turmas e com poucos alunos por turma em vez de escolas imensas atendendo a grande número de alunos adolescentes. Em relação à violência, o medo é real e todos na escola, alunos e professores, são os amedrontados.

A mídia destaca as violências nas escolas públicas populares. A maioria das pesquisas sobre violência nas escolas tem como amostra as escolas públicas. O assombro e a repulsa à violência, vêm recriando e aumentando o medo da infância e da adolescência populares. (ARROYO, 2007. p798)

Paralelamente ao medo real da violência cotidiana da grande cidade, desenvolve-se o medo subjetivo despertado pelas notícias veiculadas na mídia. Alunos e professores apresentaram essas falas de medo subjetivo a partir do que ouvem, vêem e lêem nos noticiários.

Tenho medo de brigas dentro da escola entre os alunos. Porque estou sempre vendo isso na TV. (Luiza, Escola B).

Tenho medo de vir para a escola e ter problemas no caminho. Porque vemos sempre isso nas notícias. (Narcisa, Escola B)

Tenho medo de apanhar, de trotes, dos apelidos maldosos. Não aconteceu na minha escola, mas vemos isso sempre na televisão. (Samantha, Escola C)

Nunca passei por intimidações dentro dessa escola, por parte dos alunos. Mas tenho medo. Temos visto no noticiário o que vem acontecendo em escolas inseridas em comunidades de favelas, com alunos envolvidos com traficantes. Não dá pra bater de frente. Ainda mais quando a gente sabe de colegas que já passaram por isso. (Professora Odete, Escola B).

Existe hoje uma banalização da violência. Muita informação vinda da Internet, vinda de todo lado. Os alunos não têm um filtro para tanta informação, não sabe se o que é passado por essas informações é ou não é verdade. A escola também não tem apresentado a capacidade de fazer essa crítica. (Prof. Fábio, Escola C)

A escola hoje, é um local de amedrontados. Uns por motivos reais, como é o caso da violência, motivo palpável que aflige a todos nós no mundo e na cidade. Outros por motivos subjetivos, fomentados por essa mesma escola amedrontada, que não sabe lidar com o aluno do século XXI dentro de ideais do século XVI. As regras de comportamento anteriormente estipuladas, hoje não fazem mais tanto efeito e a escola tem se perdido no não saber atuar e não saber qual o seu lugar nesse mundo intimidante da nossa contemporaneidade. Os riscos existem para serem corridos. O medo existe para ser vencido. Com cautela.

4 CONCLUSÃO

Adeus: vamos para frente,
 Recuando de olhos acesos.
 Nossos filhos tão felizes...
 Fiéis herdeiros do medo,
 Eles povoam a cidade.
 Depois da cidade, o mundo,
 Depois do mundo, as estrelas,
 Dançando o baile do medo.
. Carlos Drummond de Andrade (O Medo)

O medo está no mundo. Faz parte de todos nós desde nossos primitivos estágios ainda não civilizados. Dos recursos biológicos em que ele mobiliza nosso corpo para a luta até poder causar a paralisia do medo além do limite suportável. Ele está presente em nossa evolução enquanto seres biológicos e enquanto civilização. Dos medos por causas reais, nossa psique também “inventa” medos irreais, mas, nem por isso, menos paralisantes e ameaçadores do que aqueles fisicamente presentes. Aquilo que nos amedronta nos leva a sentimentos de angústia e, em casos extremos, o desenvolvimento de patologias psíquicas como as fobias.

Temos medo de muitas coisas, mas nos atinge, fundamentalmente, o medo da perda do amor, o medo de perder nosso nome, aquilo que nos identifica. Amedronta-nos, enquanto seres humanos, retornar ao estado de barbárie e à Natureza, cujo domínio custou tantos séculos de determinação humana. O medo da revolta dessa mesma Natureza contra a dominação incontrolada pelo ser humano também acontece cada vez com maior intensidade.

Existem medos que são apenas nossos e medos que são de todos. Podemos dizer que o ser humano tem o grande medo de perder sua humanidade, de deixar de ser parte de um grupo, de ficar sem amor, tem medo da não aceitação. Esses medos foram manipulados ao longo dos séculos por aqueles que detinham o poder de forma que pudessem manter os grupos coesos, plásticos e manipuláveis. Conquistar esse poder de amedrontar ou de manipular o medo do outro, esteve presente no desejo humano.

A sociedade disciplinar instituiu a vigilância sobre os corpos, os castigos físicos inicialmente, mas depois as disciplinas, de forma a manter os corpos dóceis e úteis. A punição vinha através da perda dos espaços sociais, da mobilidade, do uso livre do corpo. Regras rígidas foram adotadas para que o medo, principalmente da perda da liberdade do corpo, fosse “algo” utilizado para convencer as populações a agirem exatamente conforme o previsto. A sociedade disciplinar, em outras palavras, reconfigura como afeto o instinto básico do medo.

A escola enquanto uma das instituições da sociedade disciplinar utilizou-se de todos os métodos das disciplinas para alcançar seu objetivo de doar corpos dóceis e úteis a essa

sociedade. O professor, como agente dessa disciplina, sempre se considerou detentor de todo o poder para realizar o que foi lhe confiado como missão. A ele foi delegado o “trabalho sujo” que aqueles que realmente detinham o poder não queriam fazer. Foi construído todo um imaginário social e profissional sobre essa missão e sobre esse poder do professor, sem levar em consideração que isso resultaria no fenômeno descrito por Adorno como “aversão social ao magistério”

Legitimados socialmente para esse trabalho, os professores foram levados a acreditar que também detinham algum tipo de poder, mas não o percebiam como derivados da transformação do medo em afeto. Ao mesmo tempo, foram levados a acreditar que era uma missão espinhosa, mas que era sublime, heróica, cujos frutos, mais que econômicos, eram de prestígio social. Foi colocada em seus ombros a função de modificar o mundo. Para isso, a utilização de métodos de violência psicológica ou física era autorizada. Aqueles que abraçassem essa profissão, não deveriam esperar um reconhecimento financeiro, mas a gratidão social e o amor de seus alunos, úteis cidadãos de um mundo capitalista. Se eles falhassem, a culpa era apenas sua, de sua incompetência, do seu despreparo. Fracassaram em relação ao medo do qual seriam transmissores.

Ao aluno, restava o silêncio, as regras rígidas e a aquiescência a esse poder legitimado até por suas famílias, concordantes dessa ação missionária de civilização da escola. Poderiam se desferrar mais tarde dos sofrimentos, quando se tornassem eles mesmos, professores e, ao voltarem seus pensamentos para o passado, agradeciam àqueles que os transformaram em pessoas de bem, muitas vezes, imitando seus comportamentos em sua própria ação profissional.

No entanto, o mundo se modificou. O prazer passou a ser algo a ser constantemente conquistado e depressa, sob pena de ter algo melhor a ser consumido e não se tenha ainda visto o que já saiu de moda. Os choques de imagens banalizaram os sentimentos, a violência é uma constante. Slogans são linguagem comum e geral. Os imperativos são os tempos verbais mais usados. As informações correm rapidamente, minuto a minuto pode-se saber o que acontece em cada lugar do planeta. Tão depressa que praticamente é impossível de se acompanhar tudo. Máquinas cada vez mais sofisticadas implementam as comunicações, agilizam as informações e transformam o mundo numa “aldeia global”. A escola não tem sabido lidar com essa modificação rápida e contínua da sociedade. Os professores olham com certo espanto para esse vertiginoso mundo o qual nem sempre acompanham. Os alunos buscam os professores na vertigem do tempo planetário. Os discursos mudam e ao mesmo tempo, permanecem os mesmos.

A escola se abre para todos. A educação se torna o direito de todos. Mas...

Do professor ainda se cobra, pela manutenção do imaginário social e profissional, que seja aquele que disciplina, o que educa, o que se glorifica através do cumprimento do heroísmo de civilizar e elevar a sociedade a patamares idílicos de igualdade, democracia e de bem – estar. Promessas que a sociedade não cumpre, tornando quase impossíveis suas realizações, tanto pelos professores quanto pelas unidades escolares. A escola que atende às massas torna-se aquela que não cumpre suas promessas. O professor se amedronta por não cumprir seu papel, por perder o amor, por não ter a aceitação e o prestígio social que se julga no direito de ter.

Pessoalmente e em discursos profissionais, tornam-se amedrontados, culpados e infelizes no trabalho e na sua ação. Adotam discursos de culpabilização do outro, ao mesmo tempo, em que se sentem culpabilizados, assumindo mecanismos de defesa contra seu sentimento de impotência, contra seu medo de falhar e até mesmo contra seu medo concreto da violência e vitimização.

A violência real das grandes cidades em guerra civil não-declarada, os medos da morte física, das grandes dificuldades, os sentimentos de abandono, de desvalorização e falta de prestígio se tornam uma realidade angustiante e levam ao mal-estar e ao adoecimento dos que sentem uma imensa saudade dos tempos imaginados, em que a escola tinha valor, que cumpria seu papel e professores eram mais felizes que hoje.

Os diferentes medos do mundo se refletem e se espalham hoje no planeta e na sociedade. Os medos do mundo estão dentro das escolas. Temos guerras civis dentro das escolas também.

Nossa pesquisa permitiu a verificação de que tanto alunos quanto professores apresentam medos subjetivos e reais; permitiu também verificar que há, exceto em situações de ameaça externa, diferentes realidades de alunos e professores além de visões diferentes de escola, formas diferentes de ver o que é ensinar e o que é aprender, e ainda, falas bem contraditórias de alunos e professores.

Escolas em situações e locais diferentes de um mesmo Estado. Alunos iguais em sua categorização de “alunos de periferia” e, no entanto, tão diferentes enquanto alunos, dependendo das escolas que estivessem e dos professores que tinham. Os alunos da Escola A, mais revoltados com seus professores, os da escola B do mais criticidade em seus discursos, os da escola C que afetuosamente mostraram suas relações com ela e com seus professores. A escola A, onde as relações entre professores e alunos se mostraram as mais tensas das três pesquisadas, é também a unidade escolar que se apresentou mais depredada, embora todos os

prédios tivessem passado por reforma recente. A escola C, situada na entrada da favela, com seus muros perfurados por projéteis, era a mais limpa e acolhedora. E, com os alunos mais tímidos ao se expressarem.

As entrevistas nos trouxeram a percepção do quão pouco nós, professores, temos tido o hábito de ouvir os alunos e quão nos falam todos os dias com suas posturas, com suas agressividades, com suas histórias de vida. Mesmo os alunos mais intimidadores dentro de suas escolas, com seu comportamento considerado desrespeitoso, acintoso, suas formas violentas de agir, deram contribuições importantes para que pudéssemos entender um pouco melhor a visão que eles têm da escola que pouco faltam. Os alunos agressivos e indisciplinados, que com suas atitudes intimidam colegas e professores, não são alunos faltosos. Podem não estar aprendendo, podem não estar sendo os bons alunos que a escola deseja que sejam, mas estão lá diariamente e isso quer nos dizer algo que não estamos percebendo.

Os alunos entrevistados gostaram da atenção dada a eles. Desconfiados num primeiro momento, depois se soltaram e, em uma determinada escola, deram depoimentos tão dolorosos e emocionados que depois os seus professores nos procuraram para saber o motivo de tanta emotividade. Ficaram surpresos ao ouvir nossos relatos da conversa. Esses professores estavam diariamente com esses alunos e não sabiam dessas histórias. Para os mestres, a abertura nas entrevistas se dera porque éramos pessoas desconhecidas aos educandos. No entanto, é mais fácil alguém se revelar ao conhecido, ao confiável do que para um desconhecido; basta que simplesmente aquele ouça o que o outro tem a dizer. Ali, éramos a audição atenta e interessada.

Em outra escola, ao terminar a entrevista, uma aluna sorriu, respirou fundo e nos disse: “Estou mais leve. Gostei. Precisava falar disso tudo algum dia a alguém.” A aluna se referia simplesmente ao fato de alguém ouvi-la a respeito da escola em que estudava há cinco anos.

Contribuições importantes podem ser retiradas dessas entrevistas principalmente pelos professores das escolas às quais pertencem. Alguns alunos, ao término da entrevista, se disseram aliviados por terem exposto seus modos de pensar. Houve um aluno, considerado altamente indisciplinado e amedrontador que convidado para a entrevista, no dia seguinte compareceu com novo corte de cabelo, uniforme impecável, novos piercings, porque imaginava que, além da entrevista, seria filmado ou fotografado também. Queria causar boa impressão.

Ao contrário do que imaginam os professores e as pesquisas consultadas, verificamos que, nas unidades escolares onde foram realizadas as entrevistas, a maioria dos alunos gosta da escola; gosta de estar ali, do convívio social, do espaço. Veem sim, a escola como uma alternativa de melhoria de vida. Se a promessa da escola de uma vida melhor pela educação vai ser concretizada ou não, é uma outra história. O aluno acredita. A família acredita. Essa crença pode ser até a origem do fato dela estar tão ausente como reclamam os professores. Para a família que acredita na escola, talvez mais do que acredita na própria família, é essa instituição que oferece um cuidado melhor aos seus filhos. As famílias se angustiam com seus filhos fora da escola. Nem sempre por dinheiro pois não é tanto assim que receberão através daqueles cheques dos quais se queixam os professores. No decorrer da pesquisa sentimos falta de ouvir as famílias. Pareceu-nos que seria interessante conhecer mais sobre a percepção que a família teria acerca das intimidações entre alunos e professores. No entanto, deixaremos esse tema para uma pesquisa futura ou como sugestão de um estudo mais aprofundado.

É verdade que a impressão geral é de que a família está mais ausente. Mas a escola necessita definir que tipo de presença deseja dessa família, já que isso não ficou bem claro na fala dos professores. É necessário definir essa legitimação, essa cooperação. Estabelecer critérios de cooperação, níveis desejáveis de participação.

Percebemos que os professores são repetidores de falas, de teorias, de idéias. Porém, não conseguem ir além da busca da presença da família na escola. Não percebem que a expressão desse desejo é, na verdade, uma busca pela legitimação dos seus atos. As reclamações parecem se fundamentar em jargões repetidos há tempos, sem uma análise profunda do significado dessas falas.

Um dos maiores medos relatados pelos alunos foi o medo de decepcionar seus pais. Isso pode significar que os pais acreditam na escola. A manifestação dessa decepção é também uma causa de amedrontamento no aluno, seja pelo silêncio decepcionado dos pais, seja pelas surras, pel negação de afeto. Ninguém deseja decepcionar alguém que não aprecie e por quem não tenha afeto. Ter medo de decepcionar seus professores, ao nosso ver, significa uma afetividade do aluno a esse mestre, e a expressão do desejo de ter dele também a afetividade.

O medo da reprovação foi relatado por quase todos os alunos. Esse é o grande medo. Um grande medo nebuloso e escuro. O aluno, apesar da crença contrária do professor, ainda coloca em mãos dos mestres todo o seu destino em relação à retenção ou promoção de série e, por conseguinte, a retenção ou o prosseguimento no caminhar pela vida. Mesmo nas escolas cicladas, onde a grande reclamação do professor e da sociedade é de que o aluno não estuda,

não aprende, porque já sabe que vai ser aprovado, esse aluno verbalizou esse medo de ser reprovado. No entanto, não é percebido pelos professores já que se queixam que os alunos nada mais temem nas escolas aferrando-se à necessidade de ter um instrumento de intimidação para que possa dominar ou lidar com aquele aluno.

A reprovação não foi apresentada em nenhuma fala de aluno ou de professor como sendo gerada pela “inexistência de conhecimento”. Alunos não associaram o medo de ser reprovados ao medo de não saber, não construir conhecimentos. Professores não associaram o medo não poder reprovar ao medo de não ensinar, ao medo de não transmitir conhecimentos. O aluno tem medo da possibilidade da reprovação e essa situação vem atrelada ao medo da perda de afeto da família, ao medo da não aceitação pelos colegas e professores na escola. Para aqueles alunos que fizeram parte da pesquisa, considerados indisciplinados pela escola e que eram alunos reprovados mais de uma vez, a reprovação vem carreando o medo de perda de oportunidades no futuro profissional.

O aluno não se considera responsável pelos resultados de sua aprendizagem. A cerimônia da avaliação formalizada na Pedagogia do Exame está cristalizada e enraizada nas escolas e nos ideários de todos que por elas passam. O exame e seus resultados não são vistos como a de expressão de um conhecimento obtido, mas o resultado de uma contenda, com prêmios, com revanches, com revides, com negociatas, com injustiças e com a gerência de muitos, onde os agentes de reprovação são: professor, a inspetora, a diretora, a orientadora. A escola. A vida.

Apesar de toda essa cerimônia de intimidação pelos resultados de avaliar, mesmo onde há o que se chama de “aprovação automática”, percebemos que ela não vem apresentando bons resultados porque os alunos dizem que as aulas são chatas. Não é a escola que é chata. Ela é boa enquanto espaço de convívio social, as aulas são tediosas. O aluno pode estudar, pode tentar aprender, o aluno pode se esforçar, mas nas falas deles percebemos duas situações distintas: quando eles dizem que apesar de serem comportados e bons alunos, ainda apresentam medo de ser reprovados, mesmo achando que não merecem (“porque eu me comporto bem”). A outra situação é quando eles já se colocam como reprovados, pelas perdas de pontos por indisciplina, por bagunça, e até por supostas “perseguições” dos professores e demais membros da comunidade escolar, levando a situação para um conformismo, um determinismo contra o qual nada se pode fazer.

É verdade que o aluno não tem medo do professor. Não tem medo do homem ou da mulher que exercem a função docente, as parecem ter outro medo: daquilo que aquele homem ou aquela mulher podem fazer com a expressão do seu rendimento e os resultados

futuros desse rendimento em sua vida. A escola ainda promove o sonho de uma vida melhor através da educação. Nesse sonho, alunos e suas famílias investem ainda. No entanto, essa mesma escola acena para o aluno com a possibilidade de seus sonhos serem desfeitos e essa possibilidade, para grande parte dos alunos, está na mão dos professores.

É um jogo de manutenção da ignorância dos direitos e deveres, porque a escola, a sociedade e os professores fazem questão de não elucidar ao aluno sobre que podem ou não podem fazer enquanto profissionais, enquanto instituição. Por isso, o medo da reprovação é um medo nebuloso. Subjetivo na medida em que mesmo os alunos com bom rendimento morrem de medo dela. Assim para alguns alunos com dificuldades, as ameaças de reprovação por mau comportamento, ao contrário de serem elementos motivadores e mobilizadores, se tornam paralisantes e até desencadeadoras de comportamentos ainda mais agressivos.

O aluno respeita, gosta e admira seus professores. Ou desejariam fazer-lo. Porém desejam também respeito, afeto e competência profissional de seus mestres. Reciprocidade. Percebe como intimidadora, a postura autoritária do professor, considerando-a ofensiva, principalmente do professor a quem não atribui a autoridade epistêmica. Com isso, muitas vezes, reage com o enfrentamento: é do agindo como emoção mobilizadora. Outros se encolhem, se amansam: o medo se tornando uma emoção paralisante. O medo do aluno é o medo de alguma coisa que lhe pode acontecer, mas que ele não sabe explicar como acontece nem porque acontece. Por não saber com exatidão, ele adota o comportamento que a escola espera dele, em grande parte das vezes.

O medo da humilhação é um fator importante no comportamento do aluno. Nesse caso, um medo de algo que não apenas possa ser atribuído aos professores, mas com maior ênfase, aos colegas. O medo do não pertencimento, o medo da falta de afeto, o medo de não ser aceito.

Os alunos mostraram que desejam aprender sim. Mas de uma forma dinâmica, criativa, desafiadora. Querem limites sim. Querem professores que saibam ter uma leveza e uma calma especiais em seus relacionamentos, mas que saibam conquistar seu respeito e sua admiração. Que brinquem, mas que saibam falar sério. Que sejam competentes em suas áreas e que saibam ensinar. Que sejam justos, falem com eles de forma civilizada, de preferência de forma não-intimidativa. Os alunos gostam de professores dispostos a ouvir suas dúvidas, entender seus medos de perguntas e que estejam dispostos a explicar mais, mais e mais vezes. Os alunos querem adultos simpáticos e empáticos com seus problemas e dificuldades, mas não desejam adolescentes com mais de 30 anos, em suas salas de aula. Professores e alunos falam muito em “falta de respeito”. Os alunos reconhecem atitudes desrespeitosas em seus

atos em relação a professores e colegas. Nenhum professor, porém, reconheceu atitude desrespeitosa em sua prática profissional relacionada aos seus alunos. Alunos relataram que suas atitudes em relação aos professores são ações de reciprocidade: “se me trata bem eu trato bem, se me trata mal eu trato mal”.

O medo do corpo docente é um medo subjetivo de igual forma. Ao mesmo tempo em que percebemos em alguns alunos as “respostas prontas” já internalizadas como sendo as respostas certas e víamos em seus rostos a ansiedade pela confirmação de nossa parte se era o que gostaríamos de ouvir deles; também encontramos nos professores as “respostas prontas” e a mesma ansiedade em seus rostos. Percebemos que o corpo docente das escolas está se tornando um corpo docente com uma faixa etária acima dos 40 anos. O desprestígio da profissão é realmente um fator de repulsa, como já sinalizava Adorno (2008 a) dos novos candidatos ao magistério. Alguém que como esse autor afirmou, não é considerado socialmente como digno de usar o pronome “senhor”.

Os professores são tomados de uma nostalgia dos seus tempos de alunos, das famílias de onde são provenientes, do prestígio que atribuem aos professores do passado confirmando a pesquisa de Archangelo (2004). Apesar disso, Adorno (2008 a), já nos mostra que esse prestígio é inexistente há muitos e muitos anos, sendo o professor há tempos, merecedor de um silencioso ódio de seus alunos e, como Oyama (2008) relata em sua pesquisa, alguém que também apresenta um inconfessado ódio por seus alunos. Especialmente os alunos que fogem do seu ideário de aluno ideal. Enquanto fica preso ao passado, o professor se perde no presente. Perdido no que pode e no que não pode fazer, no seu desejo de apreciação social, a mágoa no desrespeito do aluno, na culpa e no ressentimento.

Sente-se carente tudo, sozinho e privado de prestígio, de respeito, de afeto. Preso ao passado e no seu saudosismo, não parece saber lidar com o presente, com a escola que hoje é diferente. Que vai além e é mais do que preparar o aluno para o vestibular, para o mercado de trabalho. Até porque ao terminar o Ensino Fundamental, a que pertence o campo das escolas pesquisadas, o aluno pouco terá de chance no mercado de trabalho num mundo altamente competitivo e exigente das competências profissional que esse segmento não tem condição de oferecer.

A violência da cidade amedronta. Os relatos dos alunos e professores da escola C foram para nós de grande impacto quando falaram desse cotidiano de medo da violência de todo dia, que não bate na porta, entra sem pedir licença. O conformismo da população assusta. Os relatos de não poderem confiar em ninguém, a sedução da criminalidade, a impotência do professor para solitariamente conseguir efetuar mudanças, engessam a escola, as pessoas, a

sociedade. Pedidos de ajuda de ambos os lados. Percebemos que, ao mesmo tempo em os alunos de comunidade violenta assustam o professor, são os que mais mostram afetividade por seus mestres e os únicos que apontaram a boa vontade e a paciência dos mesmos em “repetir, repetir, repetir até a gente aprender.”.

No campo das escolas pesquisadas, foram esses os alunos e professores encontrados. Não são muito diferentes dos alunos e professores de tantas outras escolas existentes nesta cidade, neste país.

Ao iniciarmos esse trabalho falamos que a biologia do medo nos leva a lutar ou fugir. Ao longo de toda a pesquisa percebemos que a natureza biológica poderia se configurar como uma Dialética do Medo. Porém, essa dialética está presente nas escolas de uma estranha forma.

As disciplinas causariam o medo da perda do uso do corpo e, dessa forma, o indivíduo desejando a liberdade dele, se adequaria ao que fosse preciso. Se essa acomodação não fosse conseguida, instâncias punitivas seriam aplicadas. Mas a morte do corpo livre pode desencadear a necessidade de luta pela liberdade. Alunos e professores estão lutando ou fugindo de diferentes formas, movidos pelos diferentes tipos de medo; querendo e não querendo ser corpos dóceis e úteis.

O medo que o professor deseja provocar, o aluno não sente. O medo que o aluno sente, não é o medo que o professor provoca. O medo que o aluno deseja provocar, o professor não sente. O medo que o professor sente, não é o medo que o aluno provoca. Nessa estranha conjugação se estabelece uma dialética sem diálogo. Portanto, não há decisões sobre luta e nem há o recurso da fuga. Dessa forma, há uma paralisia generalizada, que pode ser a causa de uma série de problemas encontrados na escola. Os medos na relação entre professores e alunos, não dialogam entre si. O medo fica esvaziado em sua potência mobilizadora, tornando-se apenas afeto abstrato sem conteúdo ou potência, bem ao modo do Masoquismo Moral. A reclamação e o imobilismo próprios das falas que não se configuram em discurso. Um nada acontecer.

É necessário o diálogo entre esses atores e seus medos, diferenciar o que é medo real, o que é medo subjetivo, do que é necessário ter medo como fonte de potência e do que não é preciso. Adrenalina, serotonina.

O grande medo do professor, o grande medo subjetivo, que apareceu em praticamente todas as entrevistas, foi o medo de não poder reprovar o aluno. Ao docente parece pesar que tudo na escola depende dele, como foi incutido durante décadas no imaginário profissional, os resultados, as condutas, a formação. Isso gera o desconforto, o mal-estar.

Temos a tendência de deslocar a culpa para os alunos, indisciplinados, desinteressados. A indisciplina do aluno poderia ser um ato de resistência à rigidez, ao cotidiano da estrutura escolar. Precisamos analisar com um olhar diferenciado o comportamento discente. Verificar até onde existe realmente amedrontamento, desafio, desrespeito e ameaça. Então poderíamos começar a pensar que não bastam termos alunos bem comportados, professores pedagogicamente convertidos em propostas inovadoras para tudo começar a dar certo.

A violência do mundo entrando nas escolas traz o medo a alunos e professores. Os relatos ouvidos foram marcantes. Sim, é muito difícil ensinar equações matemáticas no meio do tiroteio. Sim, é difícil enfrentar a dor de ver ou saber de um aluno que foi assassinado. Sim, é muito difícil impor limites a alunos num mundo que prega a falta deles. É difícil ser profissional e ser humano com medo de morrer. Sim, é difícil para alunos e professores o sentimento do desrespeito pessoal e a falta de cidadania.

Decerto essa pesquisa não responde a todas as perguntas. Talvez ela tenha fomentado mais perguntas do que respostas. Alunos e professores não estão em sincronia. Tempos diferentes. Alunos do século XXI e professores de séculos atrás em seus imaginários profissionais.

De qualquer forma há conclusões que devem merecer maior atenção de todos. O medo maior do aluno não é o de não adquirir conhecimentos na escola. O medo do aluno é ser reprovado pelo professor. O medo maior do professor não é que o aluno deixe de construir conhecimentos e que não adquira a cultura necessária para sua inserção no mundo adulto. O maior medo do professor é de perder o poder de reprovar o aluno. Ambos medos nos remetem a uma necessidade de repensar a afetividade nas relações entre professores e alunos.

Christopher quis levar o menino pelo rio. O menino era pequeno e Christopher era um adulto forte que tinha um bastão para apoiá-lo na travessia. Quanta responsabilidade é levar o menino! Mas ele achou que conseguiria. No entanto, o rio era largo, as águas eram revoltas, o menino era pequeno, mas pesava como chumbo. Christopher teve muito medo. Medo de morrer e não conseguir atravessar o menino.

Num mundo de medo dos dias de hoje, os professores que lidam com os meninos e com os jovens, munidos apenas com um bastão de seu imaginário de poder, ainda acham que conseguem atravessar o rio. Mas o rio do medo é largo, revoltado, fundo e assustador. O bastão é insuficiente, os meninos são muito pesados e não ficam quietos como seria necessário para atravessar o rio. Os professores têm medo. Um medo real de morrer e um medo causado pela

subjetividade de não conseguir realizar a travessia do rio moderno com o pesado menino nas costas.

Nossos alunos são os fiéis herdeiros do medo que a escola impôs a eles e eles povoarão “a cidade, depois da cidade, o mundo, depois do mundo, as estrelas

REFERÊNCIAS

- ABROMOVAY, M (Coord). **Violência nas escolas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://observatorio.ucb.unesco.org.br/publicacoes/violenciasnascolas>>. Acesso em: 21 nov. 2008.
- ADORNO, Theodor. **A dialética do esclarecimento**. Lisboa: Mandarim, 2001. Disponível em : <<http://adorno.planetaclix.pt>>. Acesso em 22 fev.2008 (a)
- _____. De la relacion entre sociologia y psicologia. In: **ACTUALIDAD de la filosofia**. Barcelona: Ediciones Paidós. 1991.p. 135-204 .
- _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. **Educação Pós Auschwitz**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001. Disponível em: <<http://planeta.clix.pt/adorno>>. Acesso em: 22 fev. 2008 (b)
- _____. **Tabus Acerca do Magistério**. Lisboa, 2001. Disponível em : <<http://adorno.planetaclix.pt/tadorno12.htm>> . Acesso em: 20 jan. 2008.(c)
- ANDRADE, Carlos Drummond. O Medo. In: _____. **A rosa do povo**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1945 . Disponível em: <<http://www.triplov.com/poesia/Carlos%20Drummond-de-Andrade/Antologia/Medo.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2009.
- ARAUJO, Odair José Moura de. **Escola, participação e cidadania**. Web Artigos.com, 26 fev.2007. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/1188/1/escola-participacao-e-cidadania/pagina1.htm>>. Acesso em: 23 fev.2008.
- ARCHANGELO, Ana. **O amor e o ódio na vida do professor**: passado e presente na busca de elos perdidos. São Paulo: Cortez, 2004.
- ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC , 1981.
- ASSIS, Machado de. **Conto de escola**.s.a. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/detalheobra/Form.do?select_action=&co_obra=169>. Acesso em: 25 set. 2008.
- ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- _____. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 787-807, out. 2007 .Especial.
- BACHA, Márcia Neder. Escola moderna, purgatório de paixões. **Percurso Revista de Psicanálise**, São Paulo, ano XI, n. 22, 1999. semestral. Não paginado. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/percurso/main/pcs22/BachaEscola.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2008.

BATISTA, Vera Malagutti. **O Medo na Cidade do Rio de Janeiro**: dois tempos de uma história. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

BARROS, Marcio Benchimol. **O medo como origem da razão em Adorno e Horkheimer**: o papel de Nietzsche na Dialética do Esclarecimento. s.a. Disponível em: <http://antivalor2.vilabol.uol.com.br/terxtos/frankfurt/debate_de_11.html>. Acesso em: 29 dez. 2007.

BENCINI, Roberta. Uma relação de amor e ódio. **Revista Nova Escola**. São Paulo, v.22, n. 200, p. 28-47, mar. 2007.

BLUN, Rodrigo. **Pulsão de morte e sentimento de culpa**. Instituto Sedes Sapienties. Departamento de Psicologia, novembro de 2000. Disponível em : <www.sedes.or.br/Departamento/Psicanalise/pulsao_de_morte_rodrigo_blum.htm>. Acesso em: 12 mar. 2008.

BORDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. São Paulo: Marco Zero, 1983.

_____. **Sociologia**. São Paulo: Atica, 1994.

BORGES, Waleska ;ALMEIDA, Gustavo. As escolas do medo. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 6 jun. 2005. Disponível em: <http://www.unicef.org/lac/premios/port/pdf/finalistas/prensa_brasil.pdf>. Acesso em: 21 nov.2008.

O QUE é Indústria cultural. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/cultura/industria-cultural.htm>>. Acesso em: 2 fev. 2009.

BUARQUE, Cristovan. **A civilização do medo**: o medo como parte da civilização hegemônica. Texto preparado para o Colóquio L'hegemonie et la civilizacion de la peur, Alexandria, Egito, abril de 2004. Disponível em: <www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/CristovamBuarqueComunicacao.pdfm>. Acesso em: 21 maio 2008.

BUENO, Sinésio Ferraz. Semicultura e educação: uma análise crítica da Revista Nova Escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 35, p.300-307, maio/ago. 2007.

CARONE, Iray. **A Personalidade autoritária**: estudos frankfurtianos sobre o fascismo. s.a. Disponível em: <<http://antivalor2.vilabol.uol.com.br/textos/outros/carone.htm>>. Acesso em: 2 maio 2008.

CASTRO, Matheus Felipe de. Brizola versus Hobbes, ou do medo na cidade do Rio de Janeiro. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico**, Maringá, PR ,v. 36, p. 1-16, Maio. 2004 Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/036/36castro.htm>>. Acesso em: 02 out.2007.

CODO, W. **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

COEP. **Violência das escolas**. Disponível em:

<<http://www.geocities.com/coepdeolho/COE17104.htm>>. Acesso em: 5 jun. 2008.

COLOMBIER, Claire. et al. **A violência na escola**. São Paulo: Summus, 1989.

COMENIO. J.A. **Didáctica magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

CORTI, Ana Paula. Violência nas escolas e as relações sociais: a dimensão social da violência escolar- conflito nas relações ou ausência de relação? **Debate: violência, mediação e convivência na escola**. Brasília, n. 23, p. 16-21, nov. 2005. Disponível em : <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/215810Debateviolencia.pd>> Acesso em: 18 nov. 2007.

CORREA, Viriato. **Cazuza**. 37. ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 2008. Digitalizado. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/7282676/Viriato-Correa-Cazuza>>. Acesso em : 26 nov. 2008.

COSTA, Patrick Oliveira. **Mito, dominação e trabalho**: a astúcia de Ulisses e a Dialética do Esclarecimento. s.a..Disponível em: <http://antivalor2.vilabol.uol.com.br/textos/frankfurt/debate_de_12.html>. Acesso em : 17 abr. 2009.

COSTA, Silvio de Souza Gadelha. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). **Educação e Sociedade**, v. 26, n.93, p.95-109, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 jul. 2007.

DAMATTA, Roberto. **A Casa & A Rua**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DEBARBIEUX, Eric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./jun. 2001.

DELUMEAU. J. **A história do medo no Ocidente**: 1300 -1800. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir cabeças**: sobre a servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

ENGUITA, M. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

ESCOLA de São Paulo depredada por alunos tem histórico de briga. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2008/11/13/escola_de_sp_depredada_por_alunos_tem_historico_de_briga_2111805.html>. Acesso em: 17 jan.2009

ESTEBAN, Maria Tereza. Entrevista concedida ao programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, 12 fev. 2004. Disponível em: <http://www.redebrasil.tv.br/salto/entrevistas/maria_tereza_esteban%20.htm>. Acesso em: 20 abr. 2008.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying** : como prevenir nas escolas e educar para a paz. Campinas, SP:Versus, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento das prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade .In: **Obras psicológicas completas**: Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996. V. 7.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. 49.ed. São Paulo: Global , 2004.

_____. **Sobrados e mocambos**. São Paulo: Global , 1968.

GASPAR, Priscila de Farias. Adolescência: a caminhada entre a infância e a vida adulta. **Revista Profissão Mestre**, Curitiba, Jun. 2005. Disponível em :<<http://www.profissaomestre.com.br/php/verMateria.php?cod=1782>>. Acesso em: 30 mar .2009.

GASPARINI, Sandra Maria et al. O Professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em :<www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>. Acesso em : 3 ago. 2008.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e historia**. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

GUIMARÃES, Áurea. Indisciplina e Violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: GROPPA, Júlio (Org.) **Indisciplina na escola**: alternativa teórica e prática. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-82

GUIMARÃES, Maria Eloísa. **Escola, galeras e narcotráfico**. 1995. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

L'APICIRELLO, Nadine. O Papel da Educação na Legitimação da Violência Simbólica. **Revista Eletrônica de Ciência**, São Carlos, n.20, jul. 2003. Disponível em: <http://www.cdcc.sc.usp.br/ciencias/artigo/art_20/violenciasimbolo.html>. Acesso em: 20 fev. 2008

KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. Violência psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor – aluno .In: **La Nueva Alfabetización**: um reto para la educación del siglo XXI. Madri: C.E.S. Don Bosco. Adscrito a la Universidad Complutense de Madrid, 2003 p.1-13. Disponível em :<www.cesdonbosco.com/revista/congreso/36-Sonia%20Ferreira%20Koehler.doc> . Acesso em : 20 abr.2008.

LIMA, Raymundo. Indisciplina provoca fobia escolar em mestres. **Revista Eletrônica da Faculdade Salesiana**, Vitória, maio. 2005. Disponível em: <<http://teia.salesiano.com.br/article.php?story=20050510155141747>>. Acesso em: 24 ago.2007.

LINHARES, Célia Frazão S. **A escola e seus profissionais**: tradições e contradições. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

MARTINS, Ana Rita. Cyberbullying Massacre Virtual. **Revista Nova Escola**. São Paulo, v.23, n.212, maio. 2008. Não paginado. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com/edições/0212/aberto/mt_276918.shtml>. Acesso em :12 jan. 2009.

MATTOS, Rômulo Costa. Aldeias do Mal. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, n. 25, out. 2007. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/v2/home/?go=detalhe&id=1152>>. Acesso em: 30 mar. 2009.

MULLER, Lucia. **As construtoras da nação: Professoras Primárias na Primeira República**. Niterói, RJ: Intertexto, 1999

OYAMA, Daniela Kitawa. **Angústia e ódio na relação professor-aluno**. Caxambu, MG: ANPED, 31 a, RA, Disponível em :<<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT20-3990--Int.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2009.

PEREIRA, Maria José Moraes. **Disciplina e castigo na escola: um estudo a partir da trajetória de duas professoras do Ensino Fundamental**. 2000. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Pontifícia Universidade Católica, PUC/MG, 2000. Disponível em :<http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_PereiraMJ_1.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2008.

PINO, Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação & Sociedade.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 763-785, out. 2007. Especial. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 19 jan 2008.

ROUDINESCO, E. ; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: J. Zahar , 1998.

SCHILLING, Flavia. **A Sociedade da Insegurança e a Violência na Escola**. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. Indisciplina, violência e o desafio dos direitos humanos nas escolas. In: MEC. (Org.). **Programa Ética e Cidadania- MEC**. Brasília, DF , 2007, v. , p. 1-10. Disponível em :<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/10_schilling.pdf>. Acesso em: 18 out. 2007

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

SOBREIRA, Henrique Garcia. **A formação de professores no Brasil: 1996 a 2006**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

SOUZA, V.A. História da Educação. In:**Artigos. Com.** publicado em 16.06.2006. Disponível em: <<http://artigos.com/artigos/educacao/historia-da-educacao-310/artigo/>>. Acesso em: 17 abr. 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista da Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. .27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

VIOLÊNCIA nas Escolas . São Paulo:UDEMOMO, 2008. Disponível em :<<http://www.udemo.org.br/Violencia%20nas%20Escolas%202008.htm>>. Acesso em 5 jun. 2008.

VEIGA, Andréa. Vai nessa, mamãe! : Pesquisa indica que os filhos aceitam bem o trabalho das mães fora de casa. **Veja**, São Paulo, n. 1613, 1 set. 1999. Disponível em : <http://veja.abril.com.br/010999/p_102.html>. Acesso em :15 fev. 2009.

ZUIN, Antonio. A.S. **Adoro odiar meu professor:** orkut, alunos e a imagem dos mestres. Caxambu: ANPED. 29a. RA,. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29a/trabalhos/GT.16_1670-->. Acesso em: 13 fev. 2008.

_____. **A indústria cultural globalizada e a possibilidade de reincidência do fascismo.** s.a. Disponível em: http://antivalor2.vilabol.uol.com.br/textos/frankfurt/debate_de_05.html>. Acesso : 15 fev. 2008.

_____. A vingança do fetiche: reflexões sobre educação pela dureza e vício. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 71-90, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>, acesso em: 18 nov. 2007.

_____. **Indústria Cultural e Educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores. **Educ.Soc.** Campinas, v. 24, n.83, p.417-427, ago. 2003.

APÊNDICE A - Questionário do Professor

Professor:

Levando em consideração sua prática profissional:

- Já utilizou algum tipo de ameaça, intimidação ou amedrontamento com seus alunos.
- É importante que o aluno seja amedrontado de alguma forma.
- Já passou por alguma situação de amedrontamento ou intimidação dentro de seu ambiente de trabalho.
- Direções e equipe técnicas são amedrontadores para os professores e alunos.
- Pais e alunos são amedrontadores.
- Professores violência no seu ambiente de trabalho.
- Sua formação deu conta perderam o poder de intimidar o aluno.
- É legítimo ao professor o poder de intimidar o aluno.
- Já passou por situações de do modo como lidar com seus alunos e as situações indisciplinadas que ocorrem dentro de sala de aula.
- As relações entre alunos e professores mudaram do seu tempo de estudante para o seu tempo de professor
- Apenas através de intimidações é possível conseguir atenção e empenho de seus alunos.
- Já presenciou situações de intimidação e amedrontamento entre professores e alunos.

APÊNDICE B – Questionário do Aluno :

Leia a lista abaixo e verifique se há algum deles em sua vida escolar. Quais seriam seus 3 maiores medos na escola?

- Não fazer amigos
- Decepcionar meus pais.
- Não ser aprovado.
- Decepcionar meus professores.
- Ser considerado pouco inteligente.
- Ficar desenturmado.
- Brigas entre colegas.
- Apanhar dos colegas.
- Não ser bem tratado pelos professores.
- Não entender as explicações dadas pelos professores e fazer perguntas.
- Ir para a escola e voltar sozinho.
- Ser retirado de sala de aula pelo professor.
- Ser mandado para o Serviço de Orientação ou para a Direção
- Ser expulso da escola
- Passar por humilhações
- Não tenho medo de nada.
- Colegas e professores têm medo de mim.