



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---



**ANTONIO IGO BARRETO PEREIRA**

**AUTORIDADE ENFRAQUECIDA, VIOLÊNCIA ESCOLAR E  
TRABALHO PEDAGÓGICO: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES  
SOBRE A RUPTURA DOS VÍNCULOS DE AFETO E OS MAL-  
ESTARES NO MAGISTÉRIO**

**SÃO CARLOS – SP**

**2016**

**ANTONIO IGO BARRETO PEREIRA**

**AUTORIDADE ENFRAQUECIDA, VIOLÊNCIA ESCOLAR E  
TRABALHO PEDAGÓGICO: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES  
SOBRE A RUPTURA DOS VÍNCULOS DE AFETO E OS MAL-  
ESTARES NO MAGISTÉRIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação na Área de Concentração Educação, Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade.

**Orientador:** Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin

**SÃO CARLOS – SP**

**2016**

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar  
Processamento Técnico  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P436a      Pereira, Antonio Igo Barreto  
              Autoridade enfraquecida, violência escolar e  
              trabalho pedagógico : a percepção de professores sobre  
              a ruptura dos vínculos de afeto e os mal-estares no  
              magistério / Antonio Igo Barreto Pereira. -- São  
              Carlos : UFSCar, 2016.  
              261 p.

              Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São  
              Carlos, 2016.

              1. Desautorização. 2. Violência escolar. 3. Mal-  
              estar docente. 4. Trabalho pedagógico. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

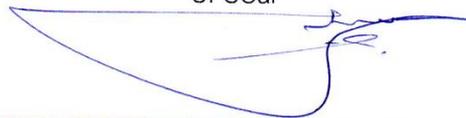
Folha de Aprovação

---

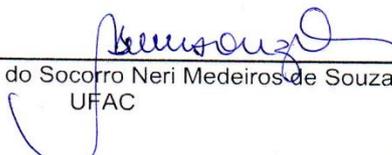
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Antonio Igo Barreto Pereira, realizada em 29/02/2016:

  
Prof. Dr. Antonio Alvaro Soares Zuin  
UFSCar

  
Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes  
UFSCar



Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva  
UFSCar

  
Profa. Dra. Maria do Socorro Neri Medeiros de Souza  
UFAC

  
Profa. Dra. Áurea Maria Guimarães  
UNICAMP

*Aos meus pais, Raimundo e Helena,  
pelo apoio e amor incondicional.*

*Ao meu companheiro, Heroilson,  
Pela convivência indispensável nesse período de doutoramento.*

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin, por ter aceitado me orientar no doutorado e pela confiança em mim depositada, ao me conceder de maneira generosa, autonomia e liberdade em todas as etapas do trabalho.

À Profa. Dra. Áurea Maria Guimarães e ao Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva, pelas significativas contribuições na qualificação, que me ajudaram no redirecionamento de vários aspectos do trabalho e por terem aceitado compor a banca de defesa.

À Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, que gentilmente acolheu o convite e se dispôs a contribuir com seu notório saber na minha banca de defesa juntamente com a Profa. Dra. Maria do Socorro Neri Medeiros de Souza, pela qual tenho profundo respeito e admiração, por ser uma das pessoas mais humanas, solícitas e competentes que conheço.

Aos colegas do doutorado e do grupo de pesquisa “Teoria Crítica e Educação”, pelas importantes parcerias e trocas de ideias durante as aulas e em outros momentos, acadêmicos e não acadêmicos.

Aos meus familiares e ao meu companheiro, que seguiram de perto e de longe meu percurso no doutorado, me ampararam e me deram entusiasmo para continuar em frente.

A todos os amigos e colegas de trabalho, que me incentivaram e torceram para que tudo corresse bem durante este percurso.

À equipe de Gestão da Secretaria de Estado de Educação do Acre, pelas informações prestadas e pela interlocução com a escola campo da pesquisa.

Ao gestor, aos coordenadores, aos professores e aos alunos da escola onde realizei a pesquisa, pelo acolhimento dispensado e pelos dados fornecidos nas várias etapas da pesquisa.

À profa. Ivani Blum, revisora da redação, por sua leitura cuidadosa e crítica e pelas inúmeras contribuições que deu para melhorar a qualidade de escrita da tese.

À Universidade Federal do Acre (UFAC), por ter me liberado das funções acadêmicas que exerço como professor e permitido que eu me dedicasse integralmente ao curso de doutorado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de um ano de bolsa e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Acre (FAPAC) pelo custeio de um ano e seis meses de bolsa, recursos que foram fundamentais para a realização da pesquisa.

Finalmente, agradeço a todos que de alguma forma, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização deste trabalho.

## RESUMO

Este estudo abordou detalhes de um tema tornado urgente nos últimos tempos, qual seja, a violência escolar em suas relações com a perda da autoridade da escola. Teve por objetivo investigar as ligações existentes entre desautorização e violência escolar contra o professor em uma instituição de educação básica e identificar seus possíveis efeitos no trabalho docente. A pesquisa procurou dar voz aos sujeitos vitimados pela desautorização e pela violência e trazer à tona aspectos subjetivos importantes não captados pela percepção imediata que prioriza as questões materiais e objetivas. A abordagem metodológica da pesquisa foi de caráter misto (quantitativa e qualitativa), com base nos pressupostos de Santos Filho e Gamboa (2009) e Creswel (2010). A pesquisa delineou-se como exploratória, com formato de estudo de caso e foi realizada em uma escola pública estadual de ensino médio da cidade de Rio Branco (AC). A coleta de dados foi feita em duas etapas: preliminar (levantamento documental) e principal (entrevista semiestruturada e questionário fechado). Os sujeitos foram 35 professores e 106 alunos. Os dados quantitativos foram processados com o auxílio do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) e os dados qualitativos foram interpretados pelo método da Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2011) e Franco (2012). Entre os referenciais teóricos que serviram de base às análises e interpretações realizadas, destacam-se Arendt (2013), Adorno (2011), Adorno e Horkheimer (1985 e 1973), Michaud (2001), Delumeau (2007), Freud (1930/2010, 1921/2011) e Esteve (1999). Ao que indicam esses autores, a crise da tradição e da autoridade tem custado muito caro ao professor, pois seu ofício guarda forte ligação com o passado, de onde tira os fundamentos e saberes essenciais a sua prática. Os professores, mesmo os mais qualificados, se queixam de enfrentar hoje sérios problemas na escola por conta do enfraquecimento de sua autoridade, como a violência dos alunos, cujas consequências têm sido o desgaste e a frustração profissional. Muitos acabam adoecendo ou mesmo desistindo da profissão por não conseguirem exercer seu trabalho e não serem recompensados como desejariam.

**Palavras-chave:** Desautorização. Violência escolar. Mal-estar docente. Trabalho pedagógico.

## ABSTRACT

This study discusses details of a subject that has become urgent in recent times, namely school violence in their relationships with the loss of school authority. We investigated the links between disempowerment and school violence against a teacher in a primary education institution and identify their possible effects on teaching. The research sought to provide voice to the subject victimized by disempowerment and violence and to bring out important subjective aspects not be picked up by the immediate perception that prioritizes the material and objective questions. The methodological approach of the research was a mixed nature (quantitative and qualitative), based on the assumptions of Santos Filho and Gamboa (2009) and Creswel (2010). The research is delineated as exploratory, with case study format and was held in a state public high school in the city of Rio Branco (AC). Data collection was done in two stages: preliminary (documental) and main (semi-structured interview and questionnaire enclosed). The subjects were 35 teachers and 106 students. Quantitative data were processed with the help of Statistical Package for Social Sciences (SPSS) and qualitative data were interpreted by the method of content analysis proposed by Bardin (2011) and Franco (2012). Among the theoretical framework that served as the basis for analyzes and interpretations performed, it highlights Arendt (2013), Adorno (2011), Adorno and Horkheimer (1985 and 1973), Michaud (2001), Delumeau (2007), Freud (1930 / 2010 1921/2011) and Esteve (1999). To indicate that these authors, the crisis of tradition and authority has cost dearly to the teacher because his office keeps a strong connection to the past, from which it takes the basics and essential knowledge to their practice. The teachers, even the most qualified, complain about facing serious problems in school today due to the weakening of their authority, as the violence of the students, the consequences of which have been fraying and the professional frustration. Many end up sick or even quitting the profession because they can not do their work and are not rewarded as they would wish.

**Keywords:** Disempowerment. School violence. Teacher malaise. Pedagogical work.

## RÉSUMÉ

Cette analyse aborde les points d'un sujet devenu urgent ces derniers temps-ci, à savoir la violence scolaire en relation avec la perte de l'autorité de l'école. L'étude menée se base dans un premier temps, sur les liens entre l'impuissance et la violence à l'école contre un enseignant dans un établissement scolaire publique et dans un deuxième temps, sur l'identification de leurs effets sur l'enseignement. La recherche vise à donner de la voix aux individus victimes de marginalisation, de violence et de faire ressortir les aspects subjectifs importants qui n'ont pas été traités par la perception immédiate qui privilégie les questions objectives et matériels. L'approche méthodologique de la recherche est de caractère mixte (quantitatif et qualitatif), sur la base des hypothèses de Santos Filho et Gamboa (2009) et Creswel (2010). En effet, la recherche est délimitée comme exploratoire, avec le format de l'étude de cas et a été réalisé dans un établissement scolaire publique du seconde degré dans la ville de Rio Branco (AC). La collecte des données a été faite en deux étapes: préliminaire (documentaires) et principale (entretien semi-structuré et questionnaire anonyme). Les sujets étaient 35 enseignants et 106 élèves. Les données quantitatives ont été traitées avec l'aide du programme *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) et les données qualitatives ont été interprétées par la méthode d'analyse du contenu proposé par Bardin (2011) et Franco (2012). Pour le cadre théorique qui a servi de base aux analyses et interprétations effectué, on s'est réfère à Arendt (2013), Adorno (2011), Adorno et Horkheimer (1985 et 1973), Michaud (2001), Delumeau (2007), Freud (1930/2010, 1921/2011) et Esteve (1999). Pour avoir cité et faire référence à ces auteurs, la crise de la tradition et de l'autorité a coûté cher à l'enseignant parce que son bureau maintient des liens forts avec le passé, d'où il tire les bases et les connaissances essentielles de sa pratique. Aujourd'hui, les enseignants, même les plus expérimentés, se plaignent de faire face à de graves problèmes à l'école en raison de l'affaiblissement de leur autorité, face à la violence des étudiants, dont les conséquences ont été l'usure et la frustration professionnelle. Beaucoup finissent malades ou quittent la profession parce qu'ils ne peuvent pas faire leur travail et ne sont pas récompensés à leur juste valeur.

**Les mots-clés:** Impuissance. Violence à l'école. Malaise des enseignants. Travail pédagogique.

## RESUMEN

Este estudio abordó detalles de un tema que se ha hecho urgente en los últimos tiempos, el cual es, la violencia escolar en sus ilaciones con la pérdida de la autoridad de la escuela. Tuvo por objetivo investigar las relaciones existentes entre la desautorización y violencia escolar contra el profesor en una institución de educación básica e identificar sus posibles efectos en el trabajo docente. La investigación buscó dar voz a los sujetos victimizados por la desautorización y por la violencia y revelar aspectos subjetivos importantes no captados por la percepción inmediata que da prioridad a las cuestiones materiales y objetivas. El abordaje metodológico de la investigación fue de carácter mixto (cuantitativo y cualitativo), con base en los presupuestos de Santos Filho y Gamboa (2009) y Creswel (2010). La investigación se delineó como exploratoria, con formato de estudio de caso y fue realizada en una escuela pública estatal de educación secundaria de la ciudad de Rio Branco (AC). La colecta de datos fue hecha en dos etapas: preliminar (levantamiento documental) y principal (entrevista semiestructurada y cuestionario cerrado). Los sujetos fueron 35 profesores y 106 alumnos. Los datos cuantitativos fueron procesados con el auxilio del programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* y los datos cualitativos fueron interpretados por el método del Análisis de Contenido propuesto por Bardin (2011) y Franco (2012). Entre los referenciales teóricos que sirvieron de base al análisis e interpretaciones realizadas, se destacan Arendt (2013) Adorno (2011), Adorno y Horkheimer (1985 y 1973), Michaud (2001), Delumeau (2007), Freud (1930/2010, 1921/2011) y Esteve (1999). A lo que indican esos autores, la crisis de la tradición y de la autoridad ha costado muy caro al profesor, pues su oficio guarda fuerte conexión con el pasado, de dónde saca los fundamentos y saberes esenciales a su práctica. Los profesores, incluso los más calificados, se quejan de enfrentar hoy serios problemas en la escuela por causa de la debilitación de su autoridad, como la violencia de los alumnos, cuyas consecuencias han sido el desgaste y la frustración profesional. Muchos acaban enfermándose o todavía renunciando a la profesión por no conseguir ejercer su trabajo y no ser recompensados como desearían.

**Palabras clave:** Desautorización. Violencia escolar. Malestar docente. Trabajo pedagógico.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Vítimas de guerras entre os anos de 1816 e 1965 .....	90
TABELA 2 – Vítimas de guerras entre os anos de 1601 e 1925.....	91
TABELA 3 – Frequência com que os alunos respeitam a autoridade do professor, segundo professores e alunos.....	190
TABELA 4 – Atributos da profissão docente, segundo a percepção de professores e alunos .....	204

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Casos de agressões mais relatados pelos professores .....	165
GRÁFICO 2 – Os incômodos do professor no trabalho com o aluno .....	192
GRÁFICO 3 – O que a escola simboliza para o aluno .....	193
GRÁFICO 4 – O prazer de ir à escola, segundo os alunos .....	194
GRÁFICO 5 – A relação do professor com os demais funcionários da escola ..	208
GRÁFICO 6 – Autonomia e liberdade no trabalho do professor .....	208
GRÁFICO 7 – A sensação de segurança na escola, segundo os professores ..	212
GRÁFICO 8 – A relação do professor com seus alunos .....	214
GRÁFICO 9 – A relação do aluno com o professor .....	214
GRÁFICO 10 – Tipos de violência contra o professor .....	217
GRÁFICO 11 – Causas do desrespeito do aluno à autoridade docente .....	220
GRÁFICO 12 – Causas da violência contra o professor .....	220
GRÁFICO 13 – Formas de enfrentamento da violência escolar .....	229

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BO	Boletim de Ocorrência
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ETA	Pátria Basca e Liberdade
FARC	Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia
HAMAS	Movimento de Resistência Islâmica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRA	Exército Republicano Irlandês
ISIS	Estado Islâmico
ISP	Instituto de Segurança Pública
MEC	Ministério da Educação
TEM	Ministério do Trabalho e Emprego
NEV	Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONGs	Organizações não governamentais
PEEM	Programa Especial de Ensino Médio
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PM	Polícia Militar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEE/AC	Secretaria de Estado de Educação do Acre
SIM	Sistema de Informações de Mortalidade
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO 1 A CRISE DA AUTORIDADE EDUCACIONAL NO MUNDO OCIDENTAL MODERNO: ENTRE A FALÊNCIA DO PASSADO E A RECONFIGURAÇÃO DOS PAPÉIS DE COMANDO</b> .....	29
1.1 Da invenção da autoridade ao seu declínio: a crise entre o velho e o novo .....	29
1.2 Uma nova forma de pensar: o homem guiado por si próprio e não mais por autoridades tradicionais .....	38
1.3 Os vínculos das relações de autoridade: rejeição e reconhecimento .....	51
1.4 A autoridade na educação e sua crise na sociedade ocidental moderna ..	66
<b>CAPÍTULO 2 A VIOLÊNCIA E SUAS INTERFACES NA ESCOLA</b> .....	78
2.1 Do que falamos quando tratamos da violência?.....	78
2.2 A produção e a reedição da violência na sociedade: um breve panorama	86
2.3 O homem moderno e a violência .....	98
2.4 A violência e o medo da vida urbana: entre a insegurança real e a insegurança sentida .....	103
2.5 A violência escolar em questão .....	112
<b>CAPÍTULO 3 A RELAÇÃO PEDAGÓGICA E SEUS MAL-ESTARES: CONTRIBUIÇÕES PSICANALÍTICAS</b> .....	126
3.1 A constituição do sujeito e dos laços sociais para a psicanálise: algumas aproximações conceituais .....	126
3.2 Alguns entraves nas relações sociais: frustração do Supereu não atendido, ressentimento, narcisismo das pequenas diferenças .....	137
3.3 O aparecimento do mal-estar docente: processo de desajuste na identidade e no trabalho do professor .....	150
3.4 As consequências do mal-estar docente: rompimento dos vínculos, abandono da profissão e síndrome de <i>burnout</i> .....	165
<b>CAPÍTULO 4 A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES SOBRE DESAUTORIZAÇÃO, VIOLÊNCIA ESCOLAR SOFRIDA E TRABALHO PEDAGÓGICO</b> .....	173

4.1	A autoridade na relação professor-aluno .....	173
4.1.1	Configuração da autoridade .....	173
4.1.2	O papel da autoridade .....	179
4.1.3	Precauções .....	181
4.2	Desautorização e violência contra o professor: aspectos determinantes ...	183
4.2.1	A estrutura macrossocial.....	183
4.2.2	O aluno e o meio em que vive: bairro, rua, amigos e família.....	184
4.2.3	A relação com a escola.....	189
4.2.4	As condições da profissão docente: formação, trabalho e carreira.....	198
4.3	Consequências do enfraquecimento da autoridade e da violência para o trabalho do professor.....	205
4.3.1	Desamparo (jurídico, institucional, familiar).....	205
4.3.2	Insegurança e medo: causas reais ou imaginação.....	212
4.3.3	Conflitos, ataques (verbais, patrimoniais, morais, físicos) e humilhações	215
4.3.4	Absentismo, abandono e adoecimento.....	221
4.4	Formas de reestruturação da autoridade docente e de enfrentamento da violência contra o professor .....	225
4.4.1	Estratégias usuais.....	225
4.4.2	O que ainda precisa/pode ser feito .....	228
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	234
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	239
	<b>APÊNDICES</b> .....	248
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor .....	248
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável ..	250
	APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Aluno .....	252
	APÊNDICE D – Roteiro para entrevista com professores .....	254
	APÊNDICE E – Questionário para professores .....	255
	APÊNDICE F – Questionário para alunos .....	257
	<b>ANEXO – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa</b> .....	259

## INTRODUÇÃO

O mundo ocidental moderno, altamente individualizado e mecanizado, alterou as relações tradicionais entre o velho e o novo. Essa ideia foi abordada por Hannah Arendt (2013) em *Entre o passado e o futuro*, em seus argumentos sobre o declínio da autoridade com o advento da modernidade, e hoje é amplamente utilizada em diversos contextos (política, família, escola) para explicar as novas relações sociais. Nessa perspectiva, a grande importância e consideração social que historicamente eram devidas aos anciãos, em razão de suas experiências vividas e seus saberes acumulados, foi banalizada e convertida em rejeição, hostilidade e violência. Algumas informações endossam a ideia de declínio da autoridade dos mais velhos, como as que indicam o vertiginoso crescimento do número de ocorrências de maus-tratos e de violência contra o idoso, registradas nos dados dos sistemas de saúde e nas estatísticas policiais, como os apresentados no *Relatório da Pessoa Idosa*, em 2012, pelo Instituto de Segurança Pública (ISP) da Secretaria de Segurança Pública do Rio de Janeiro:

Em 2011, somando os números de todos os crimes cometidos contra idosos, foi contabilizado um total de 61.353 vítimas dentro dessa faixa etária da população. Já em 2010, 56.464 idosos haviam sido vitimados. Isso representa um aumento de 8,7% de crimes especificamente contra a pessoa idosa em 2011, em relação ao ano de 2010. Essa é a primeira vez, desde o início da série histórica, em 2002, que o número de vítimas supera os 60 mil anuais. Entre os delitos que os idosos mais são vítimas estão os crimes de estelionato, ameaça e lesão corporal culposa, nesta ordem. (RIO DE JANEIRO, 2012).

Ao que indicam o estudo de Arendt (2013) e a opinião pública, os maus-tratos contra a pessoa idosa refletem, mais do que desrespeito, o menosprezo pela autoridade na sociedade atual. Na dinâmica instaurada pela modernidade, os saberes tradicionais, a cultura, a memória e tudo que remeta ao passado são tratados como obsoletos, sem importância, descartáveis, assim como seus guardiões naturais, entre os quais os mais velhos e os professores. Valorizam-se o frescor e a criatividade dos jovens, por serem livres das amarras do passado e capazes de pensar e dar origem a coisas novas, das quais serão potenciais consumidores. Os jovens são facilmente seduzidos e encantados pelo fantástico

mundo de possibilidades que se abrem com a perspectiva capitalista hodierna, em que se supervaloriza a individualidade, a tecnologia avançada, a rapidez das informações e as inovações na produção de mercadorias para consumo imediato.

Em um tempo em que predomina a lógica utilitarista do mercado, somos levados a pensar que não há mais espaço para os mais velhos e seus saberes, que a importância que tinham em orientar e conduzir as futuras gerações ou se perdeu no tempo ou não tem mais valor. É interessante notar, contudo, que em alguns países orientais, como na China, essa realidade se mostra diferente. Lá ainda se cultuam os mais velhos, considerados líderes sagrados, fontes de sabedoria, experiência e poder. Representam a força social viva, são autoridades que perpassam a história e a vida, responsáveis por manter a paz interior e exterior dos homens. Segundo Horkheimer (2012), quanto mais distante se encontra a autoridade chinesa em relação ao presente, mais respeito e poder terá entre os jovens. Nas palavras do autor frankfurtiano:

A superioridade do ancião sobre os jovens, como princípio da ideia da relação entre as gerações, significa então, sem mais nada, que os antepassados do atual chefe de família deveriam ter sido tão superiores em poder e sabedoria a este quanto ele mesmo o é agora em relação à sua família; isto decorre, para os filhos também, da sua veneração para com seu próprio pai e avô. Por isso, a grandeza e santidade dos antepassados, pela sua distância do presente, deveriam antes aumentar que diminuir; cada um tinha de parecer tanto mais divino quanto mais distante estava na longa fila dos antepassados. (HORKHEIMER, 2012, p. 186).

Uma das explicações para a manutenção da autoridade dos mais velhos, mesmo após a penetração, na China, do sedutor modelo de vida ocidental, está em seu modo de produção ainda baseado na agricultura familiar, centrada no cultivo do arroz. Para o desenvolvimento das horticulturas, bem como da cultura do arroz, os mais velhos e experientes são fundamentais, pois acumularam, ao longo da vida, conhecimentos indispensáveis aos mais novos para a produção das lavouras. Como afirma Horkheimer (2012, p. 186): “O ancião que durante toda a sua vida observou o clima, as particularidades das espécies de plantas, suas doenças etc. é, de fato, para o jovem uma fonte de saber imprescindível. Com sua pletora de experiências ele é o líder indicado na produção”.

A dependência criada entre jovens (aprendizes) e anciãos (sábios) no processo produtivo se imprime também na formação psíquica dos indivíduos, por meio da identificação e da transferência de afetos, e é estendida à vida privada e

social, o que justifica a veneração às autoridades na China, que se estende aos dias atuais.

No mundo ocidental, baseado principalmente no modo de produção capitalista, a relação com as autoridades vem se desintegrando ao longo dos anos. As autoridades tradicionais parecem sucumbir ante a força da razão utilitária impregnada na sociedade pelo pensamento capitalista burguês, disfarçada de liberdade. A tradição parece sabotada de todos os lados, para a implantação de um novo ideal de homem, consciente e autoguiado. Os efeitos da desintegração da autoridade podem ser observados até mesmo em instituições aparentemente estáveis como escola, família e igreja (ARENDDT, 2013).

Na escola, por exemplo, como indica Arendt (2013), a crise da tradição tem custado muito caro, pois o ofício do professor guarda forte ligação com o passado, de onde tira os fundamentos e saberes essenciais a sua prática. Restariam, ao professor, poucas opções para continuar a ser o guardião da cultura e seu difusor aos mais jovens, diante de um mundo que supervaloriza o presente. Nesse sentido,

A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado. É sobretudo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado. (ARENDDT, 2013, p. 243).

Fato é que atualmente os professores que insistem em manter a tradição e estruturam suas aulas em torno das práticas e saberes consagrados historicamente, são hostilizados e considerados ultrapassados, tanto pelos alunos, como por seus colegas de trabalho.

Os professores, mesmo os mais qualificados, se queixam de que enfrentam, nos dias atuais, sérios problemas na escola, por conta do enfraquecimento de sua autoridade, como a violência dos alunos, cujas consequências têm sido o desgaste e a frustração profissional. Muitos acabam adoecendo ou mesmo desistindo da profissão por não conseguirem exercer seu trabalho. Reclamam que os alunos não demonstram interesse pelas aulas, não obedecem às regras, são desrespeitosos (não lhes dão ouvidos, ofendem, afrontam), fazem ameaças e são violentos (PEREIRA, 2009).

Essas queixas são recorrentes entre os professores e traduzem o clima de mal-estar vivido atualmente na escola. Para se ter uma ideia de sua dimensão, basta visitar qualquer escola e observar as conversas dos professores: muitas reclamações serão ouvidas. Como em uma espécie de catarse, procuram exteriorizar sua angústia: repetem argumentos, relatam histórias de sofrimento vivido, insistem em pontos de vista reducionistas. Tentam nomear, a todo custo, o que sentem e encontrar um lugar para si (nem que seja o de vítima), a fim de aliviar a tensão da frustração, da ambiguidade e da incerteza em relação a sua identidade profissional e ao trabalho.

Segundo Adorno (2011), parte das queixas dos professores é de origem subjetiva, na medida em que refletem a interiorização de preconceitos criados em torno do magistério. Para o autor, no imaginário social negativo da figura do professor prevalecem alguns estereótipos, como o do castigador cruel, representação herdada dos monges e carrascos; do sujeito assexuado, com pseudopoderes e alienado do mundo real, por trabalhar com um público majoritariamente infantil; do profissional pauperizado, com baixo prestígio social e precárias condições de trabalho.

Preconceitos e contradições em relação à docência também são internalizados pelos alunos. Seus reflexos podem ser observados, por exemplo, no desinteresse pelas aulas, nas contestações recorrentes, nas transgressões às regras, no desrespeito, ou mesmo na violência contra o professor. A esse respeito, comenta Schilling (2004, p. 86):

Quantos professores não ouviram de seus alunos: “Professora, além de dar aula a senhora também trabalha?”. Aparentemente, ao mesmo tempo que os professores carregam em seus ombros a responsabilidade da nação, formam uma categoria desprestigiada. Ambiguidade e contradições cercam o imaginário sobre a profissão. O aluno repercute estas ambiguidades e contradições: Qual é o lugar daquele professor? Ele é uma “autoridade”? Em quê? Há provocações, há agressões. O professor torna-se vítima.

A angústia do professor em relação aos preconceitos e incertezas do magistério tem encontrado vazão especialmente no discurso do crescimento da violência escolar. Um dos argumentos utilizados para justificar essa perspectiva é o que explica o aumento da violência como consequência do enfraquecimento da autoridade do professor, supostamente causado pelo abrandamento das leis, pela desorganização familiar e pela inoperância do sistema educacional.

Em estudo que desenvolvi no mestrado sobre os saberes e práticas docentes no enfrentamento dos conflitos escolares (PEREIRA, 2009)<sup>1</sup> ficou evidente a associação que os professores fazem hoje entre os mal-estares sofridos na relação pedagógica e o aumento dos comportamentos turbulentos dos alunos, causados pela desautorização da escola no encaminhamento das questões comportamentais. Conforme relato de uma das participantes do estudo:

[A indisciplina] era bem menor do que a gente vê hoje, até porque os pais tinham um compromisso maior. [Os professores] geralmente deixavam sem recreio, passavam algum castigo, mandavam chamar os pais [...] Os alunos achavam normal o tratamento que a escola dava para a indisciplina, porque naquela época as crianças não tinham essa noção que elas são todas cheias de direito. Eu acho que um grande problema está nisso aí, desde pequenininhos eles sabem o que é conselho tutelar e o que é que eles podem fazer. Naquela época, se um professor gritasse com um aluno, era normal [...]. De 5ª a 8ª série eu estudei na escola S. J., lá era assim, coisa que hoje, *Deus me livre* de puxar pela orelha de suspender, de dar beliscão. O diretor fazia isso e não aparecia nenhum pai lá reclamando, porque se eles aparecessem, a escola expulsava aquele aluno [...]. (PEREIRA, 2009, p. 85).

O professor alega não conseguir desenvolver seu trabalho satisfatoriamente porque não dispõe, como antigamente, dos instrumentos de controle e punição dos alunos. Sua frustração e seu sofrimento estariam, portanto, ligados à sensação de desamparo resultante da redução de seus poderes sobre os alunos. Afiançam que, por serem desautorizados, enfrentam sérios problemas para concretizar suas aulas e, por estarem desprotegidos, sofrem frequentemente ataques dos alunos – são afrontados, desrespeitados e sentem-se agredidos pelas microviolências cotidianamente sofridas.

A situação relatada pelos professores repercute com intensidade na sociedade por existir entre as pessoas, na atualidade, um forte sentimento de insegurança e medo, produzido pelo aumento do crime violento nas cidades (CALDEIRA, 2000; ADORNO e LAMIN, 2006; BAUMAN, 2007). A reverberação das discussões sobre atos de vandalismo, agressões e crimes nos estabelecimentos de ensino tem criado uma imagem da escola sitiada, dominada pela violência (SCHILLING, 2004). Indica que a famigerada segurança e tranquilidade da escola se esvaíram no tempo e que hoje se vive um momento crítico de conflitos e de tensões

---

<sup>1</sup> Esse estudo resultou na dissertação de mestrado intitulada *(In)disciplina escolar e resistência ao poder autoritário: o comportamento dos alunos na perspectiva docente*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação (PPGE/IE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no ano de 2009.

na relação professor-aluno, realidade presente nas mais diversas instituições, sejam públicas ou privadas, periféricas ou centrais.

Esse imaginário da escola insegura e violenta é alimentado pelas conversas, pelo boca a boca e pelas histórias de agressão (embora pouco frequentes) dentro e fora de suas dependências envolvendo alunos, professores e outros funcionários, exploradas exaustivamente pelos meios de comunicação de massa e amplamente divulgadas pela internet. Quando postadas nas redes sociais (*Facebook, Twitter, Whatsapp* e outras) ou em páginas de divulgação de imagens e vídeos, como o *Youtube*, se tornam intangíveis, ganham proporções bem maiores que a realidade dos fatos e acarretam grande repercussão social (ZUIN, 2012).

O clima geral de insegurança e medo tem atingido pais, alunos e especialmente os professores, que, por não saberem como agir ou não quererem se implicar na administração dos conflitos escolares, transferem essa responsabilidade a outras instâncias, como a Polícia, o Ministério Público e o Conselho Tutelar. Problemas de comportamento dos alunos que eram facilmente resolvidos pelos professores ou pela equipe pedagógica e gestora da escola, atualmente precisam da intervenção da força policial ou da justiça. Cenas antes raras de patrulhamento policial na escola hoje são comuns; em algumas instituições, esse serviço é acionado quase que diariamente para acalmar os alunos, apartar brigas, fazer revistas. Situações como a de alunos que são algemados e retirados da escola por policiais armados ocorrem com frequência.

Ao considerar a proposição arendtiana de decadência das autoridades tradicionais, o quadro de aparente dificuldade no enfrentamento dos problemas comportamentais dos alunos, vivido atualmente pelas escolas, e a hipótese levantada pelos professores, em minha dissertação de mestrado (PEREIRA, 2009), de que o aumento do desrespeito e da violência dos alunos está vinculado ao enfraquecimento da autoridade docente (o que, segundo eles, vem causando grande mal-estar e dificuldade na concretização do processo de ensino e aprendizagem), tracei como eixo problematizador deste estudo a seguinte questão: *Que ligações existem entre o enfraquecimento da autoridade e a violência escolar sofrida pelo professor e quais suas implicações ao trabalho pedagógico?*

Para levantar o maior número possível de informações acerca do tema proposto e conduzir as investigações na busca de respostas ao problema, elaborei algumas questões norteadoras da pesquisa:

- Quais fatores contribuem para o enfraquecimento da autoridade e a produção da violência contra o professor?
- Que ligações existem entre desautorização docente e violência escolar?
- Que consequências o enfraquecimento da autoridade e a violência podem trazer ao trabalho do professor?
- Como os professores lidam com os problemas decorrentes da desautorização e da violência e que alternativas propõem para enfrentá-los?

Diante do problema formulado e das questões norteadoras, estabeleci como objetivo geral do estudo *compreender as ligações existentes entre desautorização e violência escolar contra o professor em uma instituição de educação básica e analisar seus possíveis efeitos no trabalho docente.*

A fim de alcançar o escopo central deste trabalho, elaborei os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os fatores determinantes do declínio da autoridade e da violência contra o professor.
- Verificar a existência de vínculos entre desautorização docente e violência escolar.
- Discriminar as implicações da falta de autoridade e da violência no trabalho do professor.
- Esboçar as formas como os professores lidam com a desautorização e a violência que sofrem e como pensam a resolução desse problema.

Este estudo abordou detalhes de um tema tornado urgente nos últimos tempos, qual seja, a violência escolar em suas relações com a perda da autoridade da escola. É assunto de forte presença nos debates sobre educação, mas que vem sendo tratado de forma genérica e simplificada pelos que sofrem direta ou indiretamente seus efeitos (pais, alunos, professores e demais agentes escolares). Nesse sentido, esta pesquisa poderia vir a servir de apoio para ampliar o entendimento dos processos que levam à desautorização e à violência escolar, assim como suscitar estratégias para seu enfrentamento.

No campo das ideias, este estudo permitiu ainda aprofundar e dar sequência às reflexões que fiz na dissertação de mestrado (PEREIRA, 2009) sobre os conflitos escolares e investigar questões que foram suscitadas a partir desse

trabalho, como, por exemplo, a que trata da relação entre desautorização e violência contra o professor. São tópicos e nuances teóricas que talvez possam servir de orientação a futuras investigações e produções sobre os conflitos que vêm sendo observados no âmbito da escola, principalmente entre professores e alunos. Esses conflitos vão desde as microviolências cometidas contra os professores, como ofensas, ameaças, danos a pertences e furtos, até violações mais graves, que afetam a integridade moral e psicológica dos professores. São situações que trazem sérios danos às relações e ao trabalho pedagógico.

A abordagem adotada na pesquisa se apresenta, atualmente, como uma possibilidade interessante de investigação, por não se ater apenas aos aspectos materiais e objetivos dos fenômenos, mas procurar dar voz aos sujeitos envolvidos e trazer à tona aspectos importantes não captados pela percepção imediata. Por ter priorizado a perspectiva dos sujeitos vitimados pela desautorização e a violência, este estudo poderá eventualmente servir de suporte para grupos de trabalho que procuram compreender os fenômenos disruptivos da escola sob o viés da subjetividade.

A metodologia da pesquisa foi de caráter misto (quantitativa e qualitativa), com base nos pressupostos de Santos Filho e Gamboa (2009) e Creswel (2010). Essa perspectiva se apresenta como uma alternativa à dicotomia entre os paradigmas quantitativos e qualitativos e se constitui baseada nos pontos fortes de cada um dos dois modelos.

Para Santos Filho e Gamboa (2009) os aparentes antagonismos e incompatibilidades entre os dois paradigmas de pesquisa, quantitativo e qualitativo, não só podem, mas devem ser recusados a fim de se construir possíveis articulações e complementações para superar as limitações e as lacunas de ambos. Nessa mesma direção, sintetiza Creswell (2010, p. 27):

A pesquisa de métodos mistos é uma abordagem da investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa. Envolve suposições filosóficas, o uso de abordagens qualitativas e quantitativas e a mistura das duas abordagens em um estudo. Por isso, é mais do que uma simples coleta e análise dos dois tipos de dados; envolve também o uso das duas abordagens em conjunto, de modo que a força geral de um estudo seja maior do que a da pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada.

A escolha desse enfoque metodológico se deu, sobretudo, por suas vantagens e contribuições a estudos complexos e polêmicos, como o proposto nesta

tese, que requerem aprofundamento e análise pormenorizada dos diversos aspectos ligados ao tema para não se correr o risco de cair na tentação de fazer interpretações aligeiradas e generalistas, com base apenas na superficialidade dos fatos. Busquei, portanto, por meio desse método, levantar um número suficiente de dados para o estudo, suscitar diferentes aspectos e perspectivas do tema, informar possíveis contradições e realizar a confluência dos resultados obtidos.

Ao considerar a abordagem mista, a necessidade de familiaridade com o problema investigado e a flexibilidade no planejamento das ações, a fim de explicitar os diversos aspectos relativos ao tema, a pesquisa delineou-se como exploratória com formato de estudo de caso. Segundo Lüdke e André (2014) essa modalidade de estudo oferece uma via extremamente fértil para compreender e reconhecer melhor as dificuldades da escola. Em suas palavras, o estudo de caso corresponde ao

[...] estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno. [...] o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. (LÜDKE e ANDRÉ, 2014, p. 20).

O campo utilizado para o estudo de caso foi uma escola pública estadual de ensino médio da cidade de Rio Branco (AC)<sup>2</sup>. Essa instituição foi indicada pela diretoria de gestão da Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE/AC) em atendimento à solicitação que fiz no mês de março de 2014, de uma escola para realizar a pesquisa de doutorado. O critério adotado para a seleção da instituição foi de apresentar, nos últimos anos, um grande número de ocorrências de violência contra o professor. Como a Secretaria de Educação não dispunha de dados estatísticos ou qualquer outra fonte de informação sobre o assunto, foi difícil encontrar de pronto a escola mais adequada ao estudo. Levantei, então, a partir de notícias de jornais, de materiais da internet e de conversas com professores da rede, algumas escolas que apresentaram recentemente casos repetidos de violência, embora tenha encontrado poucos episódios envolvendo professores. As escolas

---

<sup>2</sup> Rio Branco é a capital do estado do Acre, tem 133 anos de fundação, área territorial de 8.835,541 km<sup>2</sup> e população estimada em 370.550 habitantes no ano de 2015. (Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2015). Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=120040&search=|inifogr%E1ficos:-informa%E7%F5es-completas>>. Acesso em: 01 jan. 2016.

listadas com maior número de ocorrências foram contatadas pela SEE, segundo a equipe de gestão, mas se negaram a participar da pesquisa, mesmo diante da garantia de que se procuraria interferir o mínimo possível nas rotinas, os professores seriam abordados em seus tempos livres e que tanto a instituição quanto os sujeitos teriam suas identidades e imagens preservadas. Algumas justificaram suas recusas com o fato de estarem adotando medidas de controle e prevenção da violência e consideravam que a presença de estranhos poderia atrapalhar; outras, por entenderem que a pesquisa poderia expor ainda mais a imagem da escola junto à comunidade e à sociedade em geral. Foi então que indicaram uma escola mais acessível e afastada do centro da cidade que, embora não apresentasse muitos casos de violência contra o professor, estava localizada numa região considerada perigosa e por isso teria informações importantes para o estudo. A própria equipe de gestão da SEE entrou em contato com a direção da escola, que prontamente aceitou participar da pesquisa. Na sequência, fiz uma visita para reconhecer o campo, formalizar a parceria, explicar detalhes do projeto e expor o cronograma de trabalhos.

Essa instituição, exclusivamente de ensino médio, inaugurada em 24 de março de 2010, localiza-se na Regional III do município de Rio Branco, numa parte periférica da cidade. Atende alunos de seis bairros e de localidades rurais próximas. No ano de 2014, quando a coleta de dados foi realizada, a escola dispunha de uma estrutura física<sup>3</sup> composta por 12 salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, uma cantina, um refeitório, um almoxarifado, uma despensa, uma sala de professores, uma sala de coordenação, dois banheiros, diretoria e secretaria. Seu quadro de pessoal era composto por 25 funcionários administrativos (um gestor, uma coordenadora administrativa, um coordenador de ensino, três coordenadoras pedagógicas, uma secretária escolar, sete auxiliares de secretaria, duas auxiliares de laboratório de ciências, duas auxiliares de laboratório de informática, uma auxiliar de biblioteca, quatro porteiras e duas auxiliares de escola), 48 professores (27 com contrato efetivo e carga de 30 horas semanais, e 21 com contrato temporário e carga de 25 horas semanais). Os serviços de limpeza, cantina e vigilância eram terceirizados, como nas demais escolas da rede. Tinha um total de 1.196 alunos matriculados em 31 turmas distribuídas nos três turnos: 12

---

<sup>3</sup> As informações referentes à escola foram obtidas em visita às suas dependências e em conversas com o gestor e os coordenadores.

turmas pela manhã (cinco de 1º ano, quatro de 2º ano e três de 3º ano), 12 turmas pela tarde (sete de 1º ano, três de 2º ano e duas de 3º ano) e sete turmas pela noite, do Programa Especial de Ensino Médio (PEEM)<sup>4</sup>.

Iniciei a coleta de dados organizada em duas etapas: preliminar e principal. Na etapa preliminar, realizada em maio e junho de 2014, procurei levantar documentos da escola que ajudassem no estudo: livros de registro das ocorrências, projeto político-pedagógico (PPP), regimento interno, programa/projeto de prevenção e combate à violência. Desses documentos, consegui ter acesso apenas aos livros de ocorrências, cujo conteúdo foi registrado com câmera fotográfica para análise posterior. Fui informado pelo gestor de que o PPP estava em processo de elaboração e o regimento interno ainda não havia sido aprovado pelo conselho escolar; no que dizia respeito ao enfrentamento da violência, afirmou que a escola não tinha um planejamento estratégico, mas garantiu que quando surgiam episódios de agressão ou quando ele ou um dos coordenadores eram solicitados pelos professores para resolverem problemas correlatos ao assunto, procuravam fazer o que estava ao alcance para ajudá-los.

Dei sequência à pesquisa com a segunda e principal etapa da coleta de dados, ocorrida no segundo semestre de 2014. Nesse momento, estabeleci contato pessoal com os sujeitos da pesquisa, para captar informações mais detalhadas acerca do tema investigado. No primeiro momento, realizei entrevista semiestruturada com dez professores que haviam aceitado participar dessa etapa da pesquisa, utilizando gravador de áudio. As entrevistas aconteceram nos horários livres indicados pelos professores, seguiram um roteiro elaborado previamente (conforme Apêndice D) e duraram de 10 a 45 minutos aproximadamente. Após transcrição e análise preliminar dos depoimentos, retornei ao campo para coletar outros dados que pudessem ajudar no esclarecimento de pontos conflitantes e de dúvidas suscitadas. Decidi então aumentar o número de sujeitos participantes e utilizar questionários com perguntas fechadas e de múltipla escolha (como apresentado nos Apêndices E e F); 35 professores e 106 alunos dos três turnos se candidataram para responder ao questionário, que teve duração média de 10

---

<sup>4</sup> Programa criado em 2005 pela Secretaria de Estado de Educação, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, para atender jovens e adultos com distorção idade-série. Em 2015 o PEEM atendeu 4.674 alunos, matriculados em 146 turmas distribuídas em 11 municípios. (Fonte: página da SEE/AC na internet). Disponível em: <<http://www.see.ac.gov.br/portal/index.php/institucional/ensino/aceleracao-de-aprendizagem>>. Acesso em: 1 jan. 2016.

minutos e foi aplicado no horário do intervalo na sala dos professores e no laboratório de informática, em dias alternados.<sup>5</sup>

Após a conclusão da pesquisa de campo, os dados quantitativos foram processados com o auxílio do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), *software* estatístico de análise de dados muito utilizado nas pesquisas em ciências humanas. Os dados qualitativos foram interpretados pelo método da *Análise de Conteúdo* proposto por Bardin (2011) e sintetizado por Franco (2012). Esse método foi escolhido pelo potencial que apresenta na produção de inferências acerca de dados verbais e simbólicos. Como destaca Franco (2012, p. 12):

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem.

Para proceder às análises, foram organizadas categorias a partir de critério semântico, ou seja, da classificação e agrupamento das mensagens em temáticas correlatas (BARDIN, 2010, p. 147). As principais categorias estabelecidas para a análise dos dados foram as seguintes:

- a) Constituição e sustentação da autoridade na relação professor-aluno;
- b) Aspectos determinantes do enfraquecimento da autoridade e da produção da violência contra o professor;
- c) Consequências da desautorização e da violência ao trabalho docente;
- d) Formas de reestruturação da autoridade docente e de enfrentamento da violência escolar.

Os referenciais bibliográficos que serviram de base às análises e interpretações realizadas no trabalho foram selecionados pelos critérios de profundidade na abordagem dos assuntos tratados e/ou proximidade com a Teoria Crítica<sup>6</sup> da sociedade.

<sup>5</sup> Conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP (em Anexo) – todos os professores e alunos maiores de 18 anos, assim como os responsáveis pelos alunos menores de idade participantes da pesquisa tomaram conhecimento com antecedência das informações do projeto e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os alunos menores precisaram assinar também um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Os modelos desses documentos constam nos Apêndices A, B e C.

<sup>6</sup> Diz respeito ao pensamento de um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos alemães, representantes da chamada “Escola de Frankfurt”. “A teoria crítica da sociedade [...] tem como objeto

Nesse sentido, para tratar das questões referentes ao assunto autoridade, foram elencadas as obras de Arendt (2013), Adorno e Horkheimer (1985 e 1973) e Sennett (2012). Os autores destacam em seus estudos, cada qual sob um viés, os processos de mudança da autoridade ao longo da história no mundo ocidental. Para estes, um momento crucial ocorreu com o advento da modernidade, período que suscitou profundas mudanças nas relações e vínculos com as autoridades constituídas. Arendt (2013) entende esse período como de completa ruptura com o sentido original de autoridade elaborado pelos romanos, por conta da desvalorização do passado e da tradição; para Adorno e Horkheimer (1973), o poder das autoridades se tornou imperceptível na modernidade, porém ainda mais cruel e dominador que antes; e Sennett (2012) interpreta esse momento como de releitura das autoridades de acordo com princípios democráticos, que agora precisam ser também visíveis e legíveis.

A discussão sobre violência foi apoiada nas contribuições de Michaud (2001), Delumeau (2007), Debarbieux (2002) e Spósito (2001). Para Michaud (2001) a violência é um fenômeno complexo formado de aspectos tanto objetivos quanto subjetivos, com natureza, intensidade, duração e danos variados. Delumeau (2007) assinala que o medo da violência espalhado na sociedade atual produz nas pessoas novos modos de viver e de se relacionar, orientados pela busca por proteção. Debarbieux (2002) faz uma interessante reflexão acerca das pesquisas sobre violência escolar em países europeus e conclui que a maioria desses estudos converge para a ideia de que há um número reduzido de crimes e delitos na escola, ao contrário do que a opinião pública supõe. Spósito (2001) faz um balanço das pesquisas sobre violência nas escolas brasileiras e apresenta as lacunas e os avanços no estudo do tema, como, por exemplo, o aumento das produções centradas na percepção dos sujeitos envolvidos e nos danos de ordem psicológica da violência.

Para tratar dos aspectos subjetivos dos vínculos entre a desautorização e a violência, foram utilizados os aportes da psicanálise de Freud (1930/2010, 1921/2011) e de Lacan (1957-58/1999) e da psicologia de Codo (1999) e Esteve

---

os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não são para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ele. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder.” (HORKHEIMER, 1983, p. 155).

(1999a). De acordo com o pensamento psicanalítico de Freud (1930/2010, 1921/2011) e Lacan (1957-58/1999), as relações humanas são eminentemente relações de desejos conscientes e inconscientes mantidas por laços afetivos entre o Eu e o Outro. Na ruptura ou impossibilidade de constituição desses laços o desejo cessa e se converte em indiferença, hostilidade e violência. Codo (1999) e Esteve (1999a) apresentam diversos fatores determinantes do fracasso dos vínculos na relação professor-aluno e analisam seus efeitos no trabalho pedagógico. Para os autores, quanto maior for a frustração do professor em relação às recompensas de seu esforço e mobilização no trabalho, maiores serão as chances de rompimento dos vínculos profissionais, de desistência do trabalho e de adoecimento emocional.

A escrita da tese foi subdividida em quatro Capítulos, na intenção de explicitar e aprofundar adequadamente as temáticas do estudo, conforme seguem:

No Capítulo 1 foi feita uma reflexão sobre a crise da autoridade no mundo ocidental moderno e seus reflexos na educação. Foram levantados dados históricos, sociais, políticos e econômicos ligados à questão da autoridade, para traçar um panorama de suas estruturas, aparências, usos e rupturas na sociedade e na escola.

No Capítulo 2 procedi à análise do fenômeno violência na sociedade e suas manifestações no cotidiano escolar. Para tanto, foi feita uma discussão sobre os significados da violência, sua incidência ao longo da história da humanidade e suas manifestações nos dias atuais.

No Capítulo 3 foram apresentadas algumas contribuições da psicanálise ao entendimento das relações de autoridade, da produção da violência e dos males que acometem a profissão docente. Foram exploradas ideias importantes, como a de desejo, Ideal do Eu, transferência, abandono e *burnout*.

O Capítulo 4 foi reservado à análise dos dados empíricos da pesquisa, coletados no levantamento documental, nas entrevistas semiestruturadas e nos questionários. Nele foram feitos cruzamentos, interpretações e análises, com a finalidade de esclarecer a percepção dos sujeitos acerca da desautorização, da violência contra o professor e das implicações desses acontecimentos no trabalho pedagógico.

E, nas Considerações Finais foram expostos os principais resultados da pesquisa, com o estabelecimento dos elos entre o problema que norteou a investigação e as constatações centrais do estudo.

## **CAPÍTULO 1**

### **A CRISE DA AUTORIDADE EDUCACIONAL NO MUNDO OCIDENTAL MODERNO: ENTRE A FALÊNCIA DO PASSADO E A RECONFIGURAÇÃO DOS PAPÉIS DE COMANDO**

#### **1.1 Da invenção da autoridade ao seu declínio: a crise entre o velho e o novo no mundo ocidental**

Iniciarei a discussão com a apresentação e a análise de algumas ideias formuladas por Arendt (2013) sobre a crise da autoridade na modernidade. Segundo essa autora, a crise que afetou a autoridade no mundo moderno é eminentemente política em sua procedência e natureza, motivada pelos recorrentes regimes de governos totalitários que se impuseram principalmente por meio da violência e da persuasão. “O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural [...]” (ARENDR, 2013, p. 128).

Essas experiências negativas de governos tirânicos e totalitários, atreladas à reestruturação da sociedade ocidental nos moldes capitalistas da modernidade, desviaram a autoridade de suas raízes e significados originais. Uma das principais confusões criadas foi em relação à obediência requerida pela autoridade mediante a imposição do poder por meio da violência. Porém, como salienta Arendt, os meios externos de coerção não condizem com a autoridade, ou seja, onde há violência e uso indiscriminado do poder não há autoridade. Outro grande conflito é em relação ao lugar que cada um ocupa na sociedade, que para a autoridade é estabelecido por uma ordem hierárquica legitimada e reconhecida por todos. Entretanto, a autoridade é constantemente associada à persuasão, que se pauta por uma igualdade processada por meio da argumentação. Ocorre que, quando há necessidade do convencimento para o exercício da autoridade, ela deixa de existir. “Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tendo em contraposição à coerção pela força, como à persuasão através de argumentos.” (ARENDR, 2013, p. 129).

Essa confusão em torno dos significados implícitos na ideia de autoridade é uma das provas mais contundentes de sua degradação histórica, que encerra o longo e intenso processo de enfraquecimento pelo qual já vinham passando a tradição e a religião no decorrer dos séculos. Arendt faz um alerta quanto ao risco a que a humanidade está sujeita com o esquecimento, isso porque, com a perda da memória e dos fundamentos, conseguidos graças aos fios que ligam o tempo presente ao passado — religião, tradição e autoridade —, perdem-se também os alicerces que a sustentavam, serviam-lhe de fundamento e davam-lhe segurança para a existência no mundo.

Nesse sentido, sem autoridade a humanidade perde sua solidez e tudo passa a ser fluido, sem consistência. Não há referência a ser seguida, perdem-se as demarcações que proporcionavam segurança e garantias no convívio social e nas demais ações do dia a dia. A perda da autoridade

[...] é equivalente à perda do fundamento do mundo, que, com efeito, começou desde então a mudar, a se modificar e transformar com rapidez sempre crescente de uma forma para outra, como se estivéssemos vivendo e lutando com um universo proteico, onde todas as coisas, a qualquer momento, podem se tornar praticamente qualquer outra coisa. (ARENDR, 2013, p.132).

Esse mundo de incertezas, efêmero e sem solidez, apontado por Arendt como o resultado de uma sociedade sem autoridade, forma o que o sociólogo polonês Zigmunt Bauman denominou de “vida líquida”, uma das principais marcas da modernidade. Segundo Bauman (2007), numa sociedade “líquido-moderna” tudo muda muito rapidamente, sem que haja tempo para se consolidar e se transformar em hábito. Nela é preciso estar preparado para recomeçar a todo instante. A sobrevivência e o bem-estar dependem agora não mais dos fios que nos ligam ao passado, como a tradição e a autoridade, mas da velocidade com que se descartam os detritos e se elimina o que é obsoleto. Um dos principais valores que se cultua na sociedade “líquido-moderna” é o de não ficar parado no tempo; é necessário modernizar-se, atualizar-se, ou pelo menos parecer fazer isso, para não permanecer ultrapassado diante do turbilhão de coisas produzidas diariamente pela onda de inovação que inunda a sociedade. Assim sendo,

[...] a vida líquida é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante. As preocupações mais intensas e obstinadas que assombram

esse tipo de vida são os temores de ser pego tirando uma soneca, não conseguir acompanhar a rapidez dos eventos, ficar para trás, deixar passar as datas de vencimento, ficar sobrecarregado de bens agora indesejáveis, perder o momento que pede mudança e mudar de rumo antes de tomar um caminho sem volta. A vida líquida é uma sucessão de reinícios, e precisamente por isso é que os finais rápidos e indolores, sem os quais reiniciar seria inimaginável, tendem a ser os momentos mais desafiadores e as dores de cabeça mais inquietantes. Entre as artes da vida líquido-moderna e as habilidades necessárias para praticá-las, livrar-se das coisas tem prioridade sobre adquiri-las. (BAUMAN, 2007, p. 8).

Conforme o exposto – essa nova dinâmica de sustentação da vida e de convívio social, orientada pela velocidade das mudanças, pela instantaneidade das coisas e pela descartabilidade do que não é novo – fica fácil compreender porque atualmente se desvaloriza tão fortemente a solidez do passado, com suas memórias e saberes tecidos historicamente. O homem moderno deixa de olhar para o passado, mira apenas o futuro para orientar seus passos, a fim de superar não só as outras pessoas, mas também a si mesmo diuturnamente, numa espécie de metamorfose infinita. A autoridade tradicional tornou-se então ultrapassada pelas novas demandas e exigências da sociedade “líquido-moderna”.

Todos esses argumentos evidenciam que a autoridade vem sofrendo duros golpes desde o advento da modernidade, o que se agravou nos tempos atuais. Mas, para compreender com mais nitidez como isso aconteceu, é necessário responder a algumas perguntas: Qual a origem, os sentidos e as utilizações históricas da autoridade? Por que ela foi se enfraquecendo no decorrer do tempo, a ponto de ser rejeitada nos dias atuais?

Segundo Arendt (2013), a palavra e o conceito de autoridade que não fosse fundada na vontade de poucos não existiram sempre, apesar de sua extrema importância para a estruturação da sociedade, especialmente no que diz respeito ao funcionamento de sua dimensão política. Foram cunhados originalmente pelos romanos, com base em um legado histórico de inúmeras ideias e experiências vividas, sobretudo, em meios não políticos, como os de ordem privada. Os gregos, influenciados principalmente pelos ideais de Platão, tentaram introduzir na vida pública da *polis* algo semelhante à autoridade que não se fundasse no uso da violência, contudo, sem muito êxito, pois não encontraram nenhuma experiência política que pudesse ser utilizada como referência para isso. Tiveram que se apoiar, então, em exemplos da vida privada, do convívio familiar, por se aproximarem mais de seus propósitos. Na família, o chefe (pai) governava de forma absoluta e

inquestionável a todos que estavam subordinados a ele: crianças, mulheres e escravos. Porém, uma das características desse governo, de ordem privada, que o inabilitava a se expandir para a vida público-política, era o fato de se assemelhar ao despotismo, sistema de governo baseado na dependência e no poder de coerção, adquiridos por meio da opressão do subalterno por seu superior, o que solapava a liberdade humana, atributo indispensável à autoridade platônica. Uma das formas apresentadas por Platão para resolver esse impasse foi a possibilidade de constituição de leis racionais, que garantiriam a obediência voluntária de todos, sem abalar a liberdade individual. Acreditava que dessa forma não haveria mais a sujeição de um homem a outro, mas apenas o cumprimento geral de uma lei que estaria acima de todos, apresentada como a verdade, produto sublime da razão.

Essa ideia platônica de autoridade é explicitada na obra *A República*, como destaca Arendt (2013). Nela, de acordo com Arendt, Platão propõe um governo utópico sustentado pela razão, em que o filósofo ocuparia o lugar de rei, pelo fato de ser entre os homens o que tem como preceito a contemplação da verdade. Seria um governo que não se organizaria com base nas desigualdades nem na utilização de meios externos de força e violência para garantir a coesão entre as pessoas, mas que se estruturaria em torno da razão, verdade absoluta sobre tudo e todos, convertida em leis universais. Essas leis, consideradas transcendentais, serviriam de fundamento geral para medir e normatizar os comportamentos humanos. Platão tinha, contudo, convicção de que a razão não seria suficiente para garantir a obediência livre de todos – principalmente se não existissem desigualdades flagrantes –, como era comum nas relações da vida privada, em que se fazia desnecessário o uso do poder e da força física para garantir a autoridade do pai. Então, para avaliar uma autoridade eficiente e incontestada, com obediência voluntária de todos,

Platão resolvia seu dilema através de contos bastante longos acerca de uma vida futura com recompensas e punições, nos quais se esperava que o vulgo acreditasse literalmente e cuja utilização recomenda, portanto a atenção da elite na conclusão da maioria de seus diálogos políticos. (ARENDR, 2013, p. 151).

Embora esses contos tenham servido de base para a religião construir sua imagem para o inferno, foram originalmente pensados por Platão para atender a interesses políticos. “[...] São simplesmente um engenhoso artifício para impor

obediência àqueles que não se sujeitam ao poder coercitivo da razão, sem utilizar efetivamente a violência externa.” (ARENDDT, 2013, p. 151).

As tentativas dos filósofos gregos para estruturar um conceito de autoridade que garantisse a vida política nas cidades em comunhão com os princípios da filosofia, não se concretizaram na Grécia, pelo fato de inexistirem experiências políticas na esfera pública que servissem para a construção da consciência de autoridade. Ainda que os gregos não tivessem conseguido construir um conceito para o termo autoridade, suas ideias sobre política e vida pública foram incorporadas pelos romanos, que fizeram delas as bases para transformar o mito da fundação de Roma em um acontecimento sagrado e unificador.

Os romanos, ao estabelecerem como referência norteadora seus interesses de expansão geográfica e dominação territorial, e alinhados aos ideais políticos gregos, criaram a palavra e o conceito de autoridade como estratégia privilegiada para transformar Roma no centro do mundo ocidental. Segundo Arendt (2013, p. 163),

A palavra *auctoritas* é derivada do verbo *augere*, “aumentar”, e aquilo que a autoridade ou os de posse dela constantemente aumentam é a fundação. Aqueles que eram dotados de autoridade eram os anciãos, o Senado ou os *patres*, os quais a obtinham por descendência e transmissão (tradição) daqueles que haviam lançado as fundações de todas as coisas futuras, os antepassados chamados pelos romanos de *maiores*.

Com o propósito de fortalecimento e ampliação dos poderes do Império, os romanos fizeram da fundação de Roma um grande evento sagrado. É como se a partir daí tudo estivesse voltado para a fundação do Estado romano, ou a tomasse como marco inicial, o berço da vida, o ponto comum entre os povos (dominadores e dominados). Com essa justificativa, todos os territórios conquistados por Roma, e não foram poucos, tornaram-se extensões de sua sede. Isso serviu para unir os romanos, que estabeleceram como objetivo aumentar a força do Império. Conforme Arendt (2013), é nessa circunstância que surge o conceito de autoridade, com a ideia de aumentar, e esse aumentar tinha por objetivo central sedimentar a ligação de todos com a fundação de Roma e sustentar, no presente, o elo com o passado. Diferentemente dos tempos atuais, em que se supervaloriza o futuro como principal elemento norteador da ação presente, para os romanos tudo estava voltado para

trás, ou seja, quanto mais próximo da origem e dos fundamentos as pessoas estivessem, mais aceitação, reconhecimento, prestígio e autoridade teriam.

Para o sucesso desse processo de ampliação da força instituidora de Roma, Arendt recorda que um instrumento foi fundamental: a tradição, que outorgava aos mais velhos, de geração a geração, a autoridade sobre os mais novos. O poder dessa autoridade provinha não da posse do poder político, com suas ordens e coerções, mas da credibilidade de alguém que, pelas inúmeras experiências e saberes tradicionais construídos no decorrer da vida, tem mais intimidade com o passado do que seus descendentes. Eram ouvidos e atendidos mais como “conselheiros” do que como ditadores. Na tradição romana, os anciãos e os membros do Senado representavam a autoridade máxima entre todos por serem os viventes mais próximos da pedra angular da cidade, e eram, por sua vez, responsáveis em perpetuar e aumentar entre os mais jovens a ligação com a cultura que os originou. Nesses termos, Arendt afirma:

A tradição preservava o passado legando de uma geração a outra o testemunho dos antepassados que inicialmente presenciaram e criaram a sagrada fundação e depois, a engrandeceram por sua autoridade no transcurso dos séculos. Enquanto essa tradição fosse ininterrupta, a autoridade estaria intata. E agir sem autoridade e tradição, sem padrão e modelos aceitos e consagrados pelo tempo, sem o préstimo da sabedoria dos pais fundadores era inconcebível. (ARENDR, 2013, p. 166).

A tradição e a autoridade representavam tentativas de manter vivo o passado, o berço da sagrada fundação de Roma. Para tanto, se fazia uma espécie de reverência aos ancestrais, considerados sábios, experientes, maiores. Esse espírito romano continuou forte mesmo após a queda do Império, pois o legado político de Roma foi transferido à Igreja Católica, que fez da morte e ressurreição de Cristo um novo marco fundador de longo alcance, chegando, mesmo que de forma enfraquecida, aos dias atuais. Além disso, a Igreja também incorporou, na formulação de suas doutrinas e dogmas, a ideia de vida futura, após a morte, dos filósofos gregos.

Como destaca Arendt, o fato de a Igreja ter assumido para si o modelo de autoridade romano, só que de forma independente da política e da vida pública, trouxe sérias consequências à longevidade da autoridade tal como os romanos a compreendiam, o que ocasionou uma grande crise que romperia em definitivo com seus sentidos originais. Um dos principais motivos para o abalo da autoridade

sustentada pela tradição foi a inserção da explicação grega de premiações e punições futuras para os homens – conforme seus comportamentos na vida presente estivessem em consonância ou não com as normas pré-estabelecidas pela razão – nos preceitos da Igreja. A fim de obter adesão a sua autoridade, a Igreja também se utilizou da ideia de premiações e punições futuras, agora não mais referidas à razão, mas representadas pela existência do céu e do inferno depois da morte, de acordo com os pecados cometidos em vida. Esses juízos deturparam o conceito romano de autoridade, introduzindo a violência – sob a forma de prenúncios de castigos após a morte, no inferno, como punição aos pecados cometidos em vida, e a coerção – geradora de medo e de obediência compelida. Nas palavras de Arendt (2013, p. 177),

A introdução do inferno platônico no corpo das crenças dogmáticas cristãs fortaleceu a tal ponto a autoridade religiosa que ela podia esperar permanecer vitoriosa em qualquer contenda com o poder secular. Mas o preço pago por essa força suplementar foi a diluição do conceito romano de autoridade, permitindo-se que um elemento de violência se insinuasse ao mesmo tempo na própria estrutura do pensamento religioso e na hierarquia eclesiástica.

Ainda segundo a autora, com o advento da modernidade ocorreu a secularização da sociedade, o que acarretou a desvalorização das crenças religiosas, última fonte de ligação com a autoridade tradicional romana. No entanto, a ruptura com a Igreja não se deu de forma definitiva nem ao mesmo tempo em todos os lugares, uma vez que mesmo após o Iluminismo e as revoluções pelo Ocidente afora, ainda se viram muitas alianças entre Igreja e Estado. Isso porque alguns governos acreditavam que o rompimento com a religião poderia representar também a invalidação da autoridade terrena, por isso ela se manteve atuante por longos anos ainda, só que ligada ao poder do Estado.

O declínio do poder da Igreja, que já havia sido anunciado no início da modernidade, veio então nos séculos XIX e XX com o desenvolvimento das ideologias modernas (ciências políticas, sociais, psicológicas, entre outras), que tiveram papel preponderante na desmistificação das incertezas futuras, quer terrenas, quer da vida após a morte, apresentando explicações bem mais convincentes que as crenças religiosas de salvação e inferno. Com o tempo “a única experiência política que trouxe a autoridade como vocábulo, conceito e realidade à

nossa história – a experiência romana de fundação – parece ter sido completamente perdida e esquecida” (ARENDT, 2013, p. 180).

Inúmeras experiências de governos tiranos e ditatoriais se sucederam no poder em diversos países: Portugal, Espanha, França, Inglaterra, e outros. Esses governos também procuravam sustentação na fundação, pois queriam refazer o fio da autoridade rompido com o tempo; contudo, diferentemente do Império Romano, não estavam voltados ao passado e sim para as coisas do presente. Queriam estabelecer a unificação e a soberania de suas nações, e, para tanto, se utilizavam de quaisquer meios, principalmente os violentos, considerados mais rápidos e eficientes. Assim como esses governos absolutistas estavam em busca de restaurar a autoridade, diversas revoluções ocorridas na modernidade, com destaque para a Revolução Francesa<sup>7</sup>, também procuravam reatar com o passado e fundar novas estruturas políticas semelhantes à romana, para garantir novamente a dignidade e a grandeza das nações e a segurança de todos os seus cidadãos. Todavia,

A autoridade tal como a conhecemos outrora, e que se desenvolveu a partir da experiência romana e foi entendida à luz da Filosofia Política grega, não se restabeleceu em lugar nenhum, quer por meio de revoluções ou pelos meios ainda menos promissores da restauração, e muito menos através do clima e tendências conservadoras que vez por outra se apossam da opinião pública. (ARENDT, 2013, p. 187).

Diante desse cenário, Arendt aponta como alavanca para o “declínio do Ocidente”, o completo rompimento com o passado ocorrido na modernidade, o que enfraqueceu a religião, a tradição e a autoridade. Com isso, o Ocidente perdeu suas bases de sustentação e começou a flutuar à deriva, como um barco sem estabilidade nem direção, num rumo totalmente incerto.

Como sustenta Arendt (2013), o mundo ocidental moderno rompeu por completo com a autoridade em seus moldes originais ao descartar o passado como sustentação da humanidade. Mas será que de fato ocorreu uma cisão definitiva com a autoridade tradicional ou apenas se apresentam atualmente diferentes maneiras de significá-la, o que implica inevitavelmente mudanças na forma como as pessoas se relacionam com a autoridade?

---

<sup>7</sup> A Revolução Francesa foi um movimento social e político, ocorrido no final do século XVIII, na França, e que culminou com a queda do Regime Absolutista, abrindo o caminho para uma sociedade moderna, com a criação do Estado democrático. Além disso, influenciou boa parte do mundo ocidental com seus ideais de “Liberdade, Igualdade, Fraternidade”.

Estudos da Teoria Crítica desenvolvidos por Horkheimer (2012) e Adorno e Horkheimer (1973) indicam que as transformações características dos inícios da modernidade não significaram o enfraquecimento da autoridade, muito pelo contrário, ela tornou-se inexoravelmente dominadora, mudando apenas de mãos e de aparências. Antes era facilmente percebida e identificada, não se tinha dúvida de onde estava localizada ou de como se apresentava. Por exemplo, a autoridade de um ancião era visível e conhecida por todos, seu saber e experiências vividas inspiravam devoção e obediência voluntária, não existia dúvidas quanto a sua força, pois estava solidificada no passado que deu origem ao mundo presente e era reafirmada de geração a geração por meio da cultura e dos rituais que a tradição não deixava esquecer.

Entretanto, nos dias atuais “a autoridade tornou-se, pelo contrário, mais abstrata; e, portanto, cada vez mais implacável e desumana” (ADORNO e HORKHEIMER, 1973, p. 146). Os ideais difundidos pelo pensamento burguês instauraram uma nova ordem social em que a coletividade ganhou poderes para se autoajustar sem a necessidade de uma autoridade centralizadora, como a do pai, do ancião, do padre. Os homens, agora “livres”, poderiam conduzir suas vidas sem as amarras impostas pela antiga tradição, tida como opressora. No entanto, essa pretensa liberdade jogou o homem à sua própria sorte, tornando-o uma presa fácil para ser explorado como mão de obra barata pelas indústrias em expansão.

Assim como os teóricos críticos, que descartam a impossibilidade do fim da autoridade, e sim seu aprofundamento nos tempos atuais, o estudo do sociólogo americano Richard Sennett (2012) indica uma perspectiva diferente da assinalada por Arendt (2013), que prenunciava o comprometimento radical das futuras relações humanas, pela escassez de fundamentos ocasionada pela falência da autoridade no modo de vida ocidental moderno. Para Sennett (2012), o que vem ocorrendo não pode ser considerado um rompimento definitivo com a autoridade – até porque não há dúvidas quanto a sua importância para a manutenção da vida em sociedade – mas tão somente a configuração de novas relações e vínculos a partir das inúmeras experiências de governo que se sucederam com o passar do tempo, tanto no âmbito privado, quanto no público.

## 1.2 Uma nova forma de pensar: o homem guiado por si próprio e não mais por autoridades tradicionais

Desde as comunidades primitivas até o advento da modernidade, com o desenvolvimento do pensamento burguês, a autoridade era considerada a expressão máxima do governo do homem pelo homem. Trabalhar e viver sob o comando de uma minoria não se caracterizava como um problema para as pessoas, pois havia uma aceitação tácita dessa condição, garantida não só pela coação que sofriam, mas, sobretudo, por terem aprendido a acatar ordens desde cedo.

Porém, de acordo com Horkheimer (2013), o despontar do pensamento burguês, aprofundado principalmente pelos filósofos Descartes, Locke, Kant e Fichte, com a sedutora ideia de libertação do homem pela razão, abalou fortemente os velhos princípios que sustentavam antigas instituições tradicionais, como a Igreja. Esse pensamento surge num momento de grande instabilidade social vivida pelo enfraquecimento do modo de produção feudal e o início do capitalismo, que, para conseguir se estabelecer, precisava criar nas pessoas uma nova mentalidade. O alvo principal dos combates realizados pela burguesia era a Igreja que, associada à monarquia, detinha o poder sobre a sociedade. Mas esse ataque se dirigia apenas ao poder da Igreja e não de Deus. A intenção não era extinguir a autoridade, mas tirar o poderio que as tradicionais lideranças religiosas exerciam sobre a sociedade, para que assim uma nova ordem pudesse ser instituída. Esse embate foi discutido por Weber (2004) em *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*:

O adversário com o qual teve de lutar o “espírito” do capitalismo [no sentido de um determinado estilo de vida regido por normas e folhado a “ética”] foi em primeiro lugar [e continua sendo] aquela espécie de sensibilidade e de comportamento que se pode chamar de tradicionalismo. (WEBER, 2004, p. 51).

Uma das estratégias amplamente utilizadas nesse confronto foi colocar todas as autoridades tradicionais sob suspeita, criando-se uma absoluta descrença em relação àqueles que se dispunham a exercer o comando, considerados propensos opressores e aproveitadores do poder coletivo em benefício próprio. A justificativa empregada nesse caso foi a de que cada indivíduo podia conduzir sua vida de forma livre, guiado pela própria razão, sem depender de uma autoridade externa e sem correr o risco de ter seus direitos e sua autonomia cerceados.

O poder da autoridade medieval, fincado na tradição, na religião e no passado, era considerado pelos burgueses como obscuro, místico e desconhecido, pois não expressava com clareza seu alcance e veracidade. Era tido como mera imposição dos antepassados – que queriam manter seus privilégios – aos mais jovens e mantido sob o medo resultante da coerção e da incerteza do futuro. Em contraposição a esse pensamento, considerado retrógrado, a burguesia propôs o esclarecimento<sup>8</sup> e a racionalidade, o que supostamente tornaria o homem senhor de si, conhecedor das verdades e livre das velhas amarras e superstições que o prendiam. No entanto, o que teoricamente tinha por finalidade a emancipação, na prática converteu-se em opressão, caos e regressão. Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 17), em *Dialética do esclarecimento*,

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber.

Esse processo de desprendimento das forças ocultas, adotado pela burguesia capitalista, tinha como pretexto tirar o homem da condição de extrema dependência em que vivia, para torná-lo condutor de sua própria história e do mundo. Entretanto, esse mesmo conhecimento, considerado fonte de libertação, deu ao homem tamanho poder que lhe possibilitou não só a dominação da natureza, mas também a dominação do seu semelhante.

O fato é que, com o tempo, a tal liberdade reivindicada pela racionalidade não se aplicou a todos, mas apenas ao pequeno grupo da alta burguesia, como ficou constatado pelo aumento da fome, da miséria e das desigualdades de todas as ordens no período liberal. Pode-se dizer que

O caráter transitório das relações, dos papéis sociais, das instituições sociais deixa espaço para uma liberdade de ação dos indivíduos. No entanto, ao mesmo tempo que confere maior margem de escolhas, maior

---

<sup>8</sup> A expressão esclarecimento traduz o termo alemão *Aufklärung*, que é utilizado por Adorno e Horkheimer “para designar o processo de ‘desencantamento do mundo’, pelo qual as pessoas se libertam do medo de uma natureza desconhecida, à qual atribuem poderes ocultos para explicar seu desamparo em face dela. Por isso mesmo o esclarecimento de que falam não é, como o Iluminismo, ou a Ilustração, um movimento filosófico ou uma época, mas o processo pelo qual, ao longo da história, os homens se libertaram das potências místicas da natureza, ou seja, o processo de racionalização que prossegue na filosofia e na ciência.” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.7).

flexibilidade nas relações, mais referências identitárias, acrescenta, simultaneamente, mais insegurança, mais riscos e mais responsabilidade.” (SETTON, 1999, p. 80).

Agora, não mais submetidos às forças das autoridades tradicionais, caberia a cada um, de maneira livre e sem o julgamento alheio, fazer o reconhecimento do meio e adaptar-se racionalmente à sua realidade. Na prática, essa nova ordem não melhorou muito a vida da maioria das pessoas, que continuaram a ser cada vez mais oprimidas e exploradas, só que agora sob o disfarce do livre arbítrio. Essa lógica exprime de forma contundente uma das máximas da filosofia burguesa, “cada um por si”. As pessoas deveriam tornar-se responsáveis por suas vidas, pois são autônomas e livres. Em contrapartida, estariam desguarnecidas da segurança e do cuidado garantidos pelas antigas autoridades tradicionais. Não haveria mais a quem recorrer ou culpar, cada um estava entregue a sua própria sorte.

Na realidade, a liberdade, para a maioria dos atingidos, significa em primeiro lugar que eles foram abandonados ao terrível mecanismo de exploração das manufaturas. O indivíduo entregue a si mesmo se via diante de uma força alheia à qual ele tinha de conformar-se. Segundo a teoria, ele não deveria reconhecer como obrigatório para si o julgamento de uma instância humana sem exame racional; no entanto, em contrapartida, ele agora se encontrava só no mundo e tinha que sujeitar-se se não quisesse perecer. (HORKHEIMER, 2012, p. 199).

Os pobres e expropriados, sem nenhuma saída aparente, foram empurrados gradativamente às fábricas para serem explorados como mão de obra barata, o que significou muito mais uma imposição, resultante da relação opressiva com o poder vigente, do que uma decisão espontânea e voluntária das pessoas. Caberia a cada um escolher, de forma “autônoma”, a quem entregar sua liberdade, ou seja, as pessoas teriam o livre-arbítrio para selecionar seus exploradores e opressores. Nas entrelinhas, ficava claro que, se não quisessem sofrer ainda mais os efeitos de viver num mundo que se consolidava com base no dinheiro e na propriedade privada, deveriam se curvar aos ditames da dominação e, o pior de tudo, aceitar isso como natural.

O esclarecimento e a racionalização, surgidos com a finalidade de libertar as pessoas, se tornaram instrumentos de dominação, utilizados para justificar e naturalizar a ordem opressora da sociedade capitalista. Mas, como isso ocorreu? Entre as várias explicações, uma vem do marxismo, que atribui esse estado de

letargia da sociedade diante das novas formas de opressão à alienação causada pelo modo de produção capitalista. O sistema capitalista, baseado no lucro gerado pela exploração da mão de obra, tirou do trabalhador (antigo artesão, funcionário das pequenas manufaturas) o controle do processo produtivo, fixando-o em apenas parte dele, o que limitou não só sua visão sobre a totalidade do trabalho que desenvolvia nas indústrias, mas também sobre o todo social. Sem o domínio de sua produção o trabalhador, que antes era senhor do mundo objetivado, tornou-se servo dos objetos que produz. Na cadeia produtiva os objetos passam a ter mais importância que seus produtores, como se ganhassem existência própria, ao passo que o homem, cada vez mais diminuído, se anula em relação aos objetos e se resigna à condição de trabalhador sujeitado. Desse modo,

Quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (*ausarbeits*), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (*fremd*) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio. [...] O trabalhador encerra a sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto. Por conseguinte, quão maior esta atividade, tanto mais sem-objeto é o trabalhador. Ele não é o que é o produto de seu trabalho. Portanto, quanto maior este produto, tanto menor ele mesmo é. A exteriorização (*Entäusserung*) do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa (*äussern*), mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe fora dele (*ausser ihm*), independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência (*Macht*) autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha. (MARX, 1844/2008, p. 81).

A perspectiva da Teoria Crítica amplia a justificativa marxista ao compreender a situação vivida pela sociedade moderna como um período de obscurecimento da consciência, causado principalmente pela instrumentalização da razão. De acordo com Adorno e Horkheimer (1985), isso ocorre em virtude de a ciência, a técnica, o cálculo e a utilidade se tornarem a base da racionalidade, que passa a ter o número como critério de seleção, uniformização e validação do saber. O que não se submete à quantificação ou que não se fizer unificado é considerado suspeito ou descartável. Cria-se com isso um sistema lógico de dedução que, de forma rigorosa, a exemplo da matemática e da ciência, testa e uniformiza o saber para não restar dúvidas quanto a sua legitimidade, podendo assim ser usado como verdade. Tudo passa a ser submetido às regras da racionalidade técnica, instrumento privilegiado de certificação e validação dos conhecimentos. Isso porque

[...] o formalismo matemático, cujo instrumento é o número, a figura mais abstrata do imediato, mantém o pensamento firmemente preso à mera imediatidade. O factual tem a última palavra, o conhecimento restringe-se à sua repetição, o pensamento transforma-se em mera tautologia. Quanto mais a maquinaria do pensamento subjuga o que existe, tanto mais cegamente ela se contenta com essa reprodução. (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 34).

Com a padronização e a universalização do conhecimento o indivíduo abre mão da experiência, do contato direto com o objeto, e se limita apenas a absorver informações fragmentadas do todo. Isso ocorre não por acaso, mas pelo fato de que, ao priorizar os procedimentos, por meio da técnica, perde-se a compreensão da mediatização das coisas e, portanto, de sua essência (sentido histórico, social, político, material, humano). A não reflexão crítica sobre o todo compromete a consistência do saber e o faz altamente abstrato, mesmo tendo sido aprovado pela racionalidade. Isso indica que

O ritmo das mudanças tecnológicas, a atitude de reserva e de defesa dos indivíduos, o não envolvimento com questões que nos rodeiam levam a um isolamento de experiências, levam a transformações na intimidade, nos contatos com nossos semelhantes mais próximos. As influências antigamente generalizadas de agentes solidamente constituídos como a tradição (nos papéis da família e da escola) passam aos poucos a ser fragmentadas e dispersas. (SETTON, 1999, p. 80).

Porém, os instrumentos tecnológicos (considerados os únicos capazes de possibilitar segurança e liberdade), ao mesmo tempo que simbolizam o resultado do progresso, empurram a humanidade para a sua mais profunda regressão. Isso porque, ao serem absolutizados, coisificam o pensamento e o substituem pelo trabalho das máquinas. O esclarecimento eliminou a capacidade crítico-reflexiva do pensamento e o reduziu apenas à utilização rigorosa da calculabilidade matemática dos resultados. Assim,

O pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo. O esclarecimento pôs de lado a exigência clássica de pensar o pensamento. [...] O procedimento matemático tornou-se, por assim dizer, o ritual do pensamento. [...] Ele transforma o pensamento em coisa, em instrumento, como ele próprio o denomina. (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 33).

A submissão do pensamento à formalidade lógica reifica e empobrece a consciência e neutraliza sua capacidade emancipatória. Sem consciência nem

identidade própria o indivíduo transforma-se em coisa, assim como as mercadorias que podem ser compradas e substituídas. Segundo Adorno e Horkheimer (1985), a incapacidade de pensar e agir autonomamente é a principal causa da regressão das massas e da barbárie, expressas na dessensibilização e no embrutecimento da humanidade, que se volta contra si mesma como alvo de descarga da sua crueldade primitiva.

Esse indivíduo coisificado, com a consciência obscurecida e conformado à realidade que vive, corresponde ao substrato ideal para a consolidação e a expansão da soberania burguesa na sociedade moderna. Iludido pelas promessas de liberdade e autonomia, levantadas pela razão, o indivíduo abandonou suas antigas crenças e autoridades tradicionais para se entregar a uma dominação ainda mais implacável e cruel que as anteriores.

Na sociedade racionalizada, pensada pela burguesia, o poder e a dominação, antes exercidos por autoridades mundanas ou eclesiásticas, são atribuídos a fatos circunstanciais ligados à economia. A autoridade torna-se invisível e é propagada por meio de uma força aparentemente desconhecida que legitima a posição social de cada um e impulsiona a conformação e a aceitação da ordem dada. Por exemplo, o trabalhador livre (responsável por sua vida) não tem a quem se queixar ou culpar pela diferença social em relação ao patrão, pois ambos são considerados livres e autônomos, o que significa dizer que o patrimônio e a riqueza do patrão são conquistas e recompensas de seu esforço individual, o que lhe garante certos privilégios e o direito de dominar os que estão abaixo de sua posição. Não há como questionar a hierarquia e as diferenças sociais, pois são consideradas inevitáveis e, portanto, autojustificáveis. Os dados econômicos são julgados como fatos naturais. Nesse sentido,

O regime burguês de trabalho, no qual a subordinação não mais se fundamenta no nascimento, mas no livre contrato entre indivíduos e no qual não é diretamente o empresário, mas as condições econômicas que conduzem diretamente à submissão teve, de fato, uma importância extremamente produtiva e favorável. Eram justificadas objetivamente a dependência do empresário e das forças sociais ligadas a ele, que era proporcionada pela adequação a uma necessidade aparentemente apenas natural, a obediência àquela pessoa que por sua fortuna estava destinada a ser dirigente da produção. (HORKHEIMER, 2012, p. 206).

Um fato importante que marcou essa nova autoridade foi a consciência obscurecida que o empregado formou de si, como um ser fraco e dependente do

patrão, o que influenciou decisivamente suas relações trabalhistas e, por conseguinte, sua vida social como um todo. Muito provavelmente foi a partir desse fato que se conseguiu sujeitar multidões de operários (expropriados, pobres, miseráveis) em fábricas sob o comando de uma minoria (donos dos meios de produção, ricos). A justificativa para essas desigualdades, convertidas em servidão de uns pelos outros, não cogitava a imposição de um patrão autoritário e cruel, enriquecido com a exploração da mão de obra operária, mas se remetia às condições econômicas, tidas como naturais, sem nenhuma intervenção humana.

Essa naturalização das diferenças sociais e da submissão voluntária de uns pelos outros se deve à internalização do que Bourdieu e Passeron (2010) denominaram de “arbitrário cultural dominante”. A ideia da sociedade sem intervenção, autoajustada e neutra do ponto de vista estrutural e organizacional defendida pela burguesia encobre a imposição de uma ordem que legitima e privilegia a cultura dos que estão no poder como dominante sobre as demais. Com a incorporação dessa cultura dominante, considerada a única válida por se apresentar como justa e igualitária, se consegue reproduzir e legitimar as desigualdades sociais, que em vez de serem percebidas como arbitrárias e impostas, são tratadas de forma natural e próprias do convívio humano. Assim, de maneira camuflada, acaba por prevalecer na sociedade o interesse do grupo dominante, interesse que passa despercebido aos olhos dos grupos desfavorecidos. Como bem lembram Bourdieu e Passeron (2010, p. 30):

Numa formação social determinada, o arbitrário cultural que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social colocam em posição dominante no sistema dos arbitrários culturais é aquele que exprime o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediata, os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes.

Um forte aliado da burguesia no movimento de mudança do pensamento medieval (considerado tradicionalista e ultrapassado) em direção ao pensamento capitalista (tido como moderno) foi o protestantismo, que se opunha veementemente às autoridades religiosas tradicionais da época, acusadas de favorecimento próprio e de negligência às necessidades da população. Na verdade, como destaca Weber (2004) em *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, entre o protestantismo e o capitalismo existiam significativos vínculos e proximidades, a que ele se referiu como

*afinidades eletivas* (relação que não é causal, mas por interação e influência mútua). Por terem interesses comuns o protestantismo e a economia se influenciaram reciprocamente, formando uma ética própria, chamada pelo autor de *espírito do capitalismo*, fundamentada na ascese do trabalho racional e no acúmulo de capital. Segundo Weber (2004, p. 165),

[...] a ascese, ao se transferir das celas dos mosteiros para a vida profissional, passou a dominar a moralidade intramundana e assim contribuiu (com sua parte) para edificar esse poderoso cosmo da ordem econômica moderna, ligado aos pressupostos técnicos e econômicos da produção pela máquina, que hoje determina com pressão avassaladora o estilo de vida que nasce dentro dessa engrenagem [...].

Para compreender melhor esse “espírito”, faz-se necessário analisar os valores e as condutas de vida propagados pela cultura protestante, que influenciaram a sociedade ocidental como um todo. De maneira resumida, o protestantismo mudou o padrão de valores e comportamentos do homem, pois estimulou o esforço e a dedicação ao trabalho, a disciplina do corpo, a discrição e a parcimônia em relação às finanças. Em outros termos,

O protestantismo ajudou o sistema social em preparação a introduzir aquele sentimento pelo qual trabalho, lucro e poder de dispor do capital como um fim em si mesmo substituíssem uma vida centralizada numa felicidade terrena ou também celeste. O homem não deve curvar-se perante a igreja como acontecia no catolicismo; deve apenas aprender a curvar-se, a obedecer e a trabalhar. (HORKHEIMER, 2012, p. 214).

A ideia, difundida pelos protestantes, de que o trabalho dignifica o homem e de que o ócio, o prazer mundano e a preguiça são pecados, mobilizaram massas de trabalhadores, antes acostumados às práticas tradicionais de vida e trabalho (alicerçados no gozo das coisas terrenas, no mínimo esforço para as atividades e na desvalorização dos aspectos econômicos) a se submeterem a uma rigorosa disciplina nas fábricas, sob as mais precárias condições.

A ascese relacionada à atividade profissional transforma-se, com o protestantismo, no principal veículo da virtude do homem e passa a ser tratada como vocação, devendo, portanto, ser seguida de forma incontestável, pois representa um chamado de Deus e um dever do fiel. Nessa mesma lógica, a riqueza alcançada pela atividade profissional não seria mais considerada usura, mas sim sinal da predestinação dos escolhidos, que a ganham como recompensa pela dedicação

árdua ao trabalho, transformado numa missão pessoal para a glória de Deus na Terra. A riqueza, alcançada com o trabalho árduo, não deveria ser motivo de entrega ao ócio, à preguiça e aos prazeres da vida nem ser desperdiçada com coisas supérfluas, mas guardada como símbolo de divinização dos eleitos. A ascese protestante

[...] concebeu o trabalho como *vocação* profissional, como o meio ótimo, muitas vezes como o *único* meio, de uma pessoa se certificar do estado de graça. E, por outro lado, legalizou a exploração dessa disposição específica para o trabalho quando interpretou a atividade lucrativa do empresário também como “vocação profissional”. (WEBER, 2004, p. 162).

O capitalismo encontra então na ascese protestante uma predisposição importante para suas necessidades de desenvolvimento em escala mundial, quais sejam, racionalidade instrumental, acúmulo excedente de capital e mão de obra de fácil adaptação ao trabalho.

Além disso, é na visão protestante de Deus que a autoridade do capitalismo é materializada. Isso porque o poder de Deus na ética protestante não é estabelecido por uma relação de subordinação racional, mas por sua superioridade natural, considerada uma qualidade fixa e uma verdade inquestionável. Ao tomar como referência esse pensamento, a autoridade passa a ser considerada um atributo peculiar de quem comanda, uma espécie de “qualidade inevitável do superior, como uma diferença qualitativa” (HORKHEIMER, 2012, p. 217). Não há dúvida quanto ao poder das autoridades. Submeter-se a elas torna-se uma obrigação.

Para ampliar o alcance e a profundidade dessas ideias, a burguesia precisava também atingir a vida privada das pessoas e para isso se apoiou estrategicamente no modelo de organização familiar feudal, baseada no parentesco consanguíneo. Como explica Horkheimer (2012, p. 216):

No início da ordem burguesa, o poder pátrio era, sem dúvida, uma condição inevitável do progresso. A autodisciplina do indivíduo, o senso de trabalho e de disciplina, a capacidade de perseverar em ideias definidas, a lógica na vida prática, o uso da razão, a perseverança e alegria em atividades construtivas, tudo isso, em dadas circunstâncias, podia ser desenvolvido sob o ditame e a direção do pai que, por sua vez, havia experimentado em si a escola da vida.

É na família protestante burguesa, centrada no poder paterno, que a criança vive sua primeira experiência com a autoridade, o que influenciará decisivamente sua personalidade. As práticas autoritárias da família, por exemplo, preparam os filhos para a ordem capitalista de submissão e adaptação aos ditames do mercado. Cria-se com isso uma relação de “temor” e, ao mesmo tempo, de “amor” entre pais e filhos, o que mais tarde se estenderá para qualquer outra relação de autoridade, como, por exemplo, as estabelecidas no trabalho.

Assim, a criança, que na força paterna baseava as suas próprias instâncias morais e, portanto, a sua própria consciência, para aprender, por último, a respeitar e amar quem se apresentava a seu intelecto como efetivamente existente, aprendia também a relação burguesa de autoridade e já não apenas na esfera da família. A família convertera-se em agente da sociedade: era o veículo pelo qual os filhos aprendiam a adaptação social; formava homens tal como eles tinham de ser para cumprir as tarefas impostas pelo sistema social. A família racionalizava o elemento irracional da força, cujo poder não podia dispensar a razão. (ADORNO e HORKHEIMER, 1973, p. 138).

Os propósitos de adaptação e de conformação social, com o fim de evitar sofrimentos futuros, permitiram à família forjar uma justificativa racional para sua organização. Nesse mesmo bojo, a sociedade aparentemente racionalizada escondeu por muito tempo suas relações obscuras e alheias à razão. Desse modo, as famílias seguiam a orientação de educar as crianças desde cedo a aceitar suas condições e se adaptar passivamente ao meio, para não sofrerem os dissabores por que passam aqueles que decidem ir contra a ordem estabelecida. As crianças aprendiam com os pais (já condicionados) a se curvar às autoridades, à paterna ou a qualquer outra que se impusesse sobre elas.

Para Horkheimer (2012), a autoridade na família burguesa se sustentava, na prática, não só pela aceitação da respeitabilidade e da força natural do poder paterno, mas principalmente por uma outra qualidade do pai, considerada igualmente inata, ou seja, o fato de ser ele quem ganhava e/ou detinha o dinheiro que sustentava o lar. Mulheres, filhos e empregados domésticos, por ocuparem uma posição economicamente inferior e dependerem do chefe da família, se submetiam espontaneamente a suas ordens e se curvavam a sua autoridade, considerada intrínseca a ele.

Essa ideia de autoridade paterna natural, baseada na força física e principalmente na posição econômica, é inculcada nas crianças já nos primeiros

anos de vida. A família se encarrega de internalizar e automatizar em seus filhos o elemento de sustentação do pensamento burguês, regulado pela conformação das hierarquias e diferenças sociais: superior-inferior, dominador-dominado, mando-obediência. Aprende-se também desde criança que para ter êxito no grupo em que se vive é importante aceitar as posições estabelecidas e conquistar a satisfação do líder. Nessas circunstâncias, o capitalismo teria então o caldo necessário para seu impulso: mão de obra dócil, útil e de fácil disciplinamento, como apontado por Foucault (2007) em *Vigiar e Punir*.

É justamente no grupo familiar que, segundo Bourdieu (2007), são formados os primeiros *habitus* que servirão de matriz para importantes estruturas do sujeito, como o pensamento, a percepção e o comportamento, as quais são não apenas duradouras como também se adaptam a cada momento da ação. Conforme destaca o autor, esses *habitus* são formados a partir das diversas experiências que os sujeitos vivenciam no grupo ao qual pertencem e seriam, a grosso modo, o resultado da incorporação da posição social de origem. Ainda segundo Bourdieu (2007), essa incorporação que dá origem aos *habitus* não ocorre de maneira mecânica, nem autônoma, mas estruturada por meio da articulação entre a posição objetiva dos sujeitos, sua subjetividade e as situações concretas de ação. Nessa linha de pensamento,

[...] o *habitus* seria um conjunto de esquemas implantados desde a primeira educação familiar, e constantemente repostos e reatualizados ao longo da trajetória social restante, que demarcam os limites à consciência possível de ser mobilizada pelos grupos e/ou classes [...]. (MICELI, 2007, p. XLII).

No entanto, a autoridade que na família era assentada na figura do pai, não conseguiu se manter com o avanço do capitalismo do século XIX. No auge da burguesia oitocentista, a família era tida como lugar de segurança e proteção e, ao mesmo tempo, referência de autoridade e poder, exercidos de forma totalitária pelo pai; esse lugar ocupado pela família foi fortemente abalado com as novas bases impostas pelo capitalismo, cuja expansão – estabelecida a partir da ascensão para o trabalho, oriunda da ética protestante, e principalmente da naturalização da obediência ao superior, vinda da família – rompeu com seus laços iniciais e avançou contra a família burguesa protestante. Para continuar crescendo, o capitalismo precisava agora explorar a força de trabalho de um número bem maior de operários.

Nessas circunstâncias, outros membros da família, além do pai, passaram a servir de mão de obra nas indústrias em expansão. Assim,

[...] a lei da grande indústria destrói o lar aconchegante, impele não apenas o homem, mas também, em muitos casos, a mulher, a uma vida difícil fora de casa. Afinal, não se pode mais falar de um valor próprio satisfatório da existência privada. [...] nesta base em que desaparece amplamente o interesse original pela família, é possível que surja nela o mesmo sentimento de comunidade que une essas pessoas com seus semelhantes também fora da família. (HORKHEIMER, 2012, p. 233).

Mais um fator decisivo para a inserção de outros membros da família no mercado de trabalho foi a necessidade de complementação da renda, pois o salário que o pai recebia em troca de seu trabalho já não era mais suficiente para manter o lar. Em decorrência dessa perda do poder econômico do pai, com a participação da mulher, e em alguns casos dos filhos, na composição da renda familiar, ocorreu a descentralização do poder soberano paterno, em virtude de o pai já não ser mais o único provedor da casa.

Com o avanço da tecnologia e da mecanização do trabalho no capitalismo do século XX, a crise da família se agravou ainda mais, pois a ameaça do desemprego, da fome e da miséria mais uma vez batia à porta. Uma das ideias difundidas nesse período foi a de que para se manter no mercado de trabalho as pessoas precisavam se mostrar aptas às mudanças, à adaptação e à absorção das novas técnicas, ou seja, precisariam se desprender das tradições e dos antigos costumes para se modernizar e se apropriar das sucessivas inovações produzidas. A valorização da capacidade técnica e da eficiência individual, tidas como necessárias ao desenvolvimento moderno, rompeu com a ordem hereditária até então existente, que representava o esteio da submissão dos membros da família à autoridade paterna. Sem amparo e segurança, caberia a cada um cuidar do seu sustento e, em consequência, da sua própria vida. Para Adorno e Horkheimer (1973, p. 140),

[...] enquanto a família assegurou proteção e conforto aos seus membros, a autoridade familiar encontrou uma justificação. Mais do que isso: a propriedade hereditária constituía, por si só, um sólido motivo de obediência por parte dos herdeiros.

Desse modo, a velha ilusão de cuidado e de assistência material contra o mundo externo, que assegurava a autoridade e mantinha a unidade familiar de

geração a geração, sucumbiu diante dos novos tempos, pela imposição de outra ordem e de uma nova dinâmica social, diferente da hereditária.

No entanto, se por um lado a crise da família significou o rompimento com a autoridade paterna, considerada a estrutura fundamental para a ordem e o bom convívio na família e na sociedade, por outro lado essa crise representou a possibilidade de libertação de mulheres e crianças, que viviam humilhadas e subjugadas pelos chefes de família, em relações parentais totalitárias que beiravam a escravidão. A conquista do mercado de trabalho deu à mulher poder econômico, o que mudou significativamente a estrutura e as relações familiares subsequentes. Em outras palavras,

A crise da família adquire também o aspecto de uma prestação de contas, não só pela opressão brutal que sofreu a mulher, mais débil, e depois os filhos, por parte do chefe da família, até ao limite dos novos tempos, mas também pela injustiça econômica que se praticava, pela exploração do trabalho doméstico numa sociedade que, em tudo o mais, obedecia às leis de uma economia de mercado. (ADORNO e HORKHEIMER, 1973, p. 140).

O enfraquecimento do aspecto coercitivo da família não se converteu precisamente em práticas menos tirânicas e mais respeitosas à liberdade humana. O que, por um lado, simbolizou independência e emancipação, por outro, significou o agravamento ainda maior da situação de dependência e submissão das pessoas. Se antes a dominação vinha do patriarca, agora vem de poderes externos à família – que nem sempre estão verdadeiramente comprometidos com a coletividade – como do patrão, de governantes, ou de qualquer pessoa que se coloque na posição de líder. Adorno e Horkheimer (1973, p. 141) são contundentes e fazem um alerta sobre a gravidade desse problema:

A crise da família é a crise da desintegração da humanidade. Enquanto se vislumbra a possibilidade de uma total realização do direito humano na emancipação da mulher, obtida em virtude da emancipação da sociedade, não é menos previsível uma recaída na barbárie, tão depressa ocorra a atomização e dissolução da coletividade.

Ao que indicam os autores, se a crise na família garante direitos antes negados às mulheres e aos filhos, também gera grande vulnerabilidade, insegurança e medo em muitas pessoas, que destituídas da proteção e do amparo paterno não conseguem encontrar outra fonte de apoio simbólico substitutivo. Dessa forma, desintegradas da vida coletiva e abandonadas à própria sorte, transformam-se em

massas de fácil manipulação, o que representa, em algumas situações, enorme ameaça à existência da sociedade, a exemplo do que aconteceu na Alemanha com o nazismo, em que milhares de pessoas arrebanhadas por um líder frio e sanguinário cometeram terríveis atrocidades contra seres humanos. E como a história recente tem mostrado amplamente, não são poucos os que se utilizam da fraqueza das multidões para se impor de forma totalitária, por meio de regimes cada vez mais opressivos e cruéis, disfarçados por promessas de reestabelecimento da ordem, da segurança e da proteção social, como os ditadores militares, os líderes de alguns movimentos revolucionários e os governantes sedentos pelo poder. Dessa maneira, é possível dizer que “[...] a decadência histórica da família contribuiu justamente [...] para agravar o perigo do domínio totalitário que, por sua vez, tem raízes nas mesmas tendências econômicas que vão destruindo a família.” (ADORNO e HORKHEIMER, 1973, p. 144).

A sensação de se estar abandonado e entregue aos lobos, desencadeada pela crise da autoridade familiar (que vem sendo desacreditada ao longo do tempo) e agravada pelas desigualdades sociais sedimentadas no capitalismo hodierno, tem produzido nas pessoas um forte medo, que vem marcando profundamente as relações e vínculos estabelecidos na sociedade atual, como indicado por Sennett (2012) em estudo sobre a autoridade. Para o autor, esse medo que se estabelece nas pessoas precisa ser desfeito para que sejam construídas convivências equilibradas em que haja irrestrita clareza e visibilidade das figuras de autoridade, o reconhecimento dos diferentes papéis sociais e o respeito ao cumprimento dos deveres e direitos democraticamente adquiridos.

### **1.3 Os vínculos das relações de autoridade: rejeição e reconhecimento**

Uma variante que Sennett (2012) considera se impor de forma preponderante nas relações modernas de autoridade é o medo, produto da ambiguidade entre o desejo das pessoas de viver a experiência da suposta segurança trazida pelo comando de outrem e, ao mesmo tempo, de não perder a liberdade e a independência conquistadas. Uma saída apresentada pelo sociólogo para uma relação equilibrada com a autoridade é a perda gradativa do medo. Isso ocorreria por meio de um processo de reconhecimento do sujeito que exerce autoridade, pelos seus comandados. Nessa dinâmica, os comandados partem da completa rejeição à autoridade do líder até a construção de uma consciência

detalhada sobre ele. O medo seria então neutralizado por meio da aproximação entre líder e comandado, estratégia utilizada, sobretudo, para desvendar os segredos e mistérios da autoridade, antes inatingíveis.

Para explicar melhor seu pensamento sobre autoridade, Sennett (2012) parte de dois exemplos. O primeiro corresponde às lembranças que guarda da observação, durante algumas semanas, do trabalho do maestro Pierre Monteux com seus músicos. Relembra Sennett que Monteux não se mostrava um artista carismático. Seus movimentos, tanto com a batuta como com o corpo, eram precisos e coordenados, o que ritmava os músicos e fazia com que eles o acompanhassem atentamente. Sua autoridade era determinada pelo autocontrole completo e sereno, o que, contudo, não o tornava dogmático, pois, quando necessário, demonstrava flexibilidade, sem receio de mudar o que estava programado. Mesmo assim, não perdia o controle, e todos se submetiam a ele incontestavelmente. Toda essa segurança possibilitava-lhe o exercício de uma disciplina eficaz com os músicos.

O outro exemplo é o do regente italiano Toscanini, que impunha disciplina por meio do terror. Costumava gritar, bater os pés e até jogar a batuta nos músicos. Como se considerava o portador da verdade, não admitia mentiras ou erros nos outros. Para não sentir o peso de sua mão, as pessoas se submetiam a sua vontade.

Monteux era bem diferente de Toscanini, pois procurava sempre ajudar seus músicos a serem cada vez melhores, sem para isso utilizar nenhum tipo de coerção ou ameaça. Suas intervenções se davam de forma cuidadosa e sempre com muito respeito: “violoncelos, vocês têm certeza de que querem tocar tão alto assim?, ou então, é um belíssimo trecho, oboés, se executado baixinho” (SENNETT, 2012, p. 30). Assim, conseguia sem muito esforço que todos fizessem aquilo que ele queria. Monteux tinha um dos principais ingredientes da autoridade: “alguém que tem força e a usa para guiar os outros, disciplinando-os e modificando seu modo de agir, através da referência a um padrão superior” (Ibid., p. 30).

Mesmo com seu jeito amável de tratar os músicos no palco, a autoridade de Monteux inspirava temor, embora se tratasse de um temor diferente daquele que era inspirado por Toscanini. Enquanto o explosivo maestro italiano fazia valer sua autoridade por meio da coerção e da violência, o francês Monteux exercia a sua pela adesão; era hábil e forte o suficiente para não se deixar enganar por ninguém, o que fazia com que todos ficassem ansiosos e em estado de alerta constante.

Esses exemplos mostram, cada um à sua maneira, as qualidades apontadas por Sennett para a autoridade: “segurança, capacidade superior de julgamento, capacidade de impor disciplina, capacidade de inspirar medo” (SENNETT, 2012, p. 30). Segundo o autor, poder, força e integridade seriam atributos necessários para erigir e sustentar a autoridade. Porém, no mundo moderno, mais um elemento se impõe: a legitimidade, por conta da constante dúvida que paira sobre a possibilidade de uso abusivo e impróprio da autoridade, como já apontado por Adorno e Horkheimer (1973). Até mesmo sobre as instituições e os poderes formalmente legítimos há atualmente um forte sentimento de ilegitimidade. Por exemplo:

[...] a integridade do genitor que inspira medo e reverência nos filhos, ou o político que inspira pavor em seus cidadãos, é muito questionável. É que as forças que dão autoridade a essas figuras podem não ser usadas a serviço de um ideal mais elevado ou da proteção às pessoas, mas simplesmente de sua dominação. O medo moderno da autoridade relaciona-se exatamente às figuras que se dispõem a usar seu controle sobre as pessoas para perpetrar os mais destrutivos de todos os atos. Qual a força que as pessoas percebem num demagogo ou num genitor destrutivo? Também ela pode fundamentar-se em dar uma impressão de segurança e capacidade superior de julgamento, na capacidade de exercer disciplina e inspirar medo; mas, de que modo essas impressões provêm de uma fonte maléfica? (SENNETT, 2012, p. 32).

Para Sennett, uma forma simples de identificar a legitimidade de uma autoridade é observar se a obediência dos que estão submetidos a ela é voluntária, ou seja, alcançada pela adesão livre e sem coerção. Isso fica evidente no caso do maestro Monteux, que conseguia manter seus músicos atentos e disciplinados, sem precisar fazer uso de ameaças ou violência, mas pela adesão voluntária, produto da confiança e da legitimidade outorgadas ao líder que demonstra não só força e segurança no que faz, como também sutileza e respeito no trato com seus comandados, quadro bem diferente do que acontecia com o regente Toscanini.

Para que uma autoridade se torne legítima é necessária a aceitação tácita de ambas as partes, a comandada e a comandante, da ordem hierárquica da relação. Entretanto, como bem alerta La Taille (1999), há que se ter algumas precauções quanto a essa aceitação, pois nem toda submissão resulta de uma relação de autoridade. Algumas ocorrem por meio do emprego arbitrário e excessivo da força de quem está no comando para impor sua vontade sobre os demais.

Embora exista uma hierarquia constituída, esta não é reconhecida e respeitada pelos que estão na base, portanto, não é autoridade:

Há atos de obediência que não são derivados de relações de autoridade, mas de simples correlação de forças. [...] nas relações baseadas no exercício da força, há hierarquia, certamente legitimada por parte de quem detém o poder, mas não legitimada por parte de quem é obrigado a obedecer: tais relações não são, portanto, relações de autoridade (cabe a palavra autoritarismo: uso abusivo do poder). (LA TAILLE, 1999, p. 10).

Em outros casos, embora haja legitimidade, não há hierarquia entre os envolvidos, como nas situações em que se consegue a obediência por meio da persuasão. Isso se aplica quando somos convencidos pela influência e os argumentos de alguém a mudar de ideia, a tomar decisões ou a fazer alguma coisa. Apesar de legitimarmos seus argumentos, não o tornamos hierarquicamente superior a nós, pois há espaço para a análise e a decisão pessoal, autônoma, o que implica a possibilidade de discordância, como numa relação entre iguais. Pelo fato de não haver hierarquia, essa relação não pode ser caracterizada como de autoridade. Nessa circunstância “[...] há legitimidade de quem possui influência sobre outrem, mas não há hierarquia. É o caso da persuasão.” (LA TAILLE, 1999, p. 11).

Por conta disso há um grande temor na atualidade em relação às autoridades ilegítimas e às suas seduções, que mesmo sendo constituídas legalmente dentro de sistemas democráticos de poder, não inspiram confiança nas pessoas. Esse e outros medos têm influenciado as percepções sobre a autoridade e também a forma como as pessoas se relacionam com ela nas diversas situações vividas hoje.

O estudo desenvolvido por Sennett (2012), em *Autoridade*, traz várias contribuições para o entendimento das relações modernas com as autoridades. Na sequência, explorarei alguns de seus argumentos a fim de levantar o debate sobre os novos significados, usos e vínculos da autoridade no cenário atual, o que servirá de apoio para ampliar a discussão feita até aqui por Arendt sobre a falência da autoridade e sua implicação na deterioração do mundo ocidental moderno, assim como as análises de Adorno e Horkheimer sobre a ambivalência da autoridade hodierna, a qual tem se tornado cada vez mais imperceptível, mas não menos implacável e cruel que a de antes.

Para Sennett (2012), quando se fala de autoridade, não se pode perder de vista que ela se concretiza em meio a uma relação entre pessoas desiguais, que exercem forças e poderes antagônicos na maioria das vezes. Nessa dinâmica conflituosa, de jogo de interesses, sempre um dos lados cede o lugar de autoridade ao outro que se mostra mais forte e superior. Todavia, no decorrer da vida, os vínculos com a autoridade não continuam os mesmos, mudam de acordo com as experiências bem ou mal sucedidas. Por exemplo,

Nenhuma criança poderia evoluir sem o sentimento de confiança e amparo que provém da crença na autoridade de seus pais; no entanto, na vida adulta, muitas vezes se teme que a busca dos benefícios emocionais da autoridade transforme as pessoas em dóceis escravos. (SENNETT, 2012, p. 14).

A relação com a autoridade, no entendimento de Sennett, é ambígua e produz, no decorrer da vida das pessoas, sensações tanto de segurança quanto de opressão. Isso ocorre pelo medo da perda de proteção e, ao mesmo tempo, pela desconfiança de suas reais intenções.

Há um constante medo nas pessoas de que a autoridade acabe, isso porque “tanto na sociedade quanto na vida privada, queremos um sentimento de estabilidade e ordem, benefícios trazidos por um regime dotado de autoridade” (SENNETT, 2012, p. 31). Esse medo se deve em grande parte ao desejo da humanidade de perpetuar seus valores e crenças, geração após geração, mesmo depois da morte de quem os criou. Talvez por isso as pessoas construam tantos monumentos (museus, memoriais, igrejas, bibliotecas, edificações suntuosas, esculturas, quadros) para eternizar acontecimentos e pessoas consideradas importantes, preservar sua autoridade e garantir segurança e ordem para a vida em sociedade.

Outro medo que atormenta as pessoas é o de que as autoridades legitimamente formadas venham a usar o poder que lhes foi conferido contra aqueles que estão sob seu jugo e substituam os ideais nobres e o amparo – que inicialmente serviram de base para sua constituição – pela coerção e pela dominação. O sociólogo afirma de maneira contundente: “o medo moderno da autoridade relaciona-se exatamente às figuras que se dispõem a usar seu controle sobre as pessoas para perpetrar os mais destrutivos de todos os atos.” (SENNETT, 2012, p. 32).

Esses medos têm gerado, contraditoriamente, uma forte rejeição às autoridades e uma enorme dependência delas. Rejeição e dependência tornam-se assim inseparáveis na relação com a autoridade. A ligação com as autoridades rejeitadas se dá, sobretudo, pela necessidade que se tem de imagens reais, tratadas como negativas, para a projeção de representações ideais, consideradas positivas. Essa rejeição pode ser considerada também um artifício para não se admitir a necessidade de ser reconhecido pela autoridade. Assim, o que mais se destaca nessa rejeição-dependência é que as figuras negativas e recusadas são utilizadas como subterfúgios para alimentar o desejo não assumido, porque temido, de uma autoridade forte.

O medo, ao que tudo indica, pode aumentar a relação de rejeição-dependência das pessoas com a autoridade, por criar um vínculo permanente entre ambas. “Na sociedade moderna, tornamo-nos hábeis em construir vínculos de rejeição com as autoridades. Eles nos permitem depender daqueles a quem tememos, ou usar o real para imaginar o ideal.” (SENNETT, 2012, p. 44).

Essa rejeição pode influenciar a criação de uma vinculação com a autoridade baseada no medo de sua força, no desejo de reconhecimento ou na utilização de suas características, consideradas negativas, para se vislumbrar uma imagem ideal de autoridade que satisfaça necessidades. Isso ocorre porque “em vista da importância do ofício da autoridade, ela é uma figura magnetizante. Podemos ser-lhe desleais, podemos transgredir seus ditames, mas [...] a finalidade dessas negações não é destronar a presença autoritária, mas despertar atenção.” (SENNETT, 2012, p. 165).

Sennett (2012) destaca que um dos principais passos dados pela humanidade para a criação desse estado de rejeição das autoridades se deu na Revolução Francesa, quando se destituiu o governo de legitimidade para a implantação de outra ordem de poder. O ideário revolucionário francês, e que serviria de base para a realização de tantas outras revoluções que vieram depois, afirmava que os governos são sustentados pela autoridade a eles concedida pelo povo, o que, em outras palavras, quer dizer: sem a legitimação da autoridade por aqueles que estão submetidos a ela não há como manter o poder por muito tempo.

O pensamento negativo em relação à autoridade absoluta, difundido após a Revolução Francesa, foi alimentado pela grande instabilidade suscitada pela expansão do liberalismo como ideologia de mercado do século XIX, o que aumentou

o conflito entre a segurança da vida em comunhão e o desejo de liberdade individual, pois o livre-arbítrio prometido não se cumpria na prática. Por exemplo, aos camponeses que deixavam suas terras e iam para a cidade em busca da promessa de vida melhor, não lhes era dado nada quando lá chegavam, e nas ocasiões em que conseguiam trabalho, o que não era fácil, se submetiam às mais duras condições, além de receberem baixíssimos salários. Sentiam-se desprotegidos e atirados à própria sorte.

A descrença na autoridade, proveniente da frustração motivada pela insegurança, juntamente com a sensação de abandono na busca diária pela sobrevivência, rompeu sua legitimidade, como salienta Sennett (2012, p. 67):

As autoridades prometiam proteção ou ajuda, mas com frequência não cumpriam suas promessas. E dessa lacuna emergiu o traço essencial da autoridade moderna: figura de força que despertava sentimentos de dependência, medo e reverência, mas com o sentimento difundido de que havia algo de falso e ilegítimo no resultado. A força pessoal das autoridades era aceita, mas duvidava-se do valor de sua força para os outros. Aí começou a cisão entre a autoridade e a legitimidade.

Como afirma Sennett (2012), nas sociedades mais antigas a dependência não se constituía em um problema a ser administrado, pois o viver em comunhão levava as pessoas a precisarem umas das outras. A fraqueza não representava algo que incomodava ou causava vergonha. Isso porque nos regimentos tradicionais, como nas aristocracias, a hierarquia e a hereditariedade, tanto do poder quanto da fraqueza e da dependência, eram consideradas naturais.

No entanto, com a introdução das ideologias de mercado na sociedade industrial oitocentista, principalmente no que diz respeito à meritocracia, muita coisa mudou. A partir do momento em que cada indivíduo passou a ser responsabilizado por seu sucesso ou por seu fracasso, grande instabilidade se criou em relação às posições sociais, pois, em tese, a qualquer momento se podia ascender ou descer socialmente, de acordo com a força ou a fraqueza individual. As pessoas passaram a ter vergonha de ser vistas como fracas e dependentes. Para tentar se livrar desse sentimento e ao mesmo tempo se defender dos mais fortes, considerados perversos, passaram a rejeitar a legitimidade da autoridade que aqueles exerciam. “Assim, podia-se ser dependente sem ficar vulnerável” (SENNETT, 2012, p. 68).

Esse sentimento de vergonha, explicado por Sennett, que se converte em rejeição do comandado à autoridade, também é tratado por Nietzsche (2010) em

*Genealogia da Moral*, como o ressentimento do escravo em relação ao nobre. Segundo o filósofo, as relações sociais são profundamente marcadas pela inveja e pelo desejo de vingança entre “escravos” e “nobres”, o que influencia decisivamente a formação dos valores morais e também, por conseguinte, o comportamento das pessoas. Nesse confronto das relações sociais,

[...] a moral escrava sempre requer, para nascer, um mundo oposto e exterior, para poder agir em absoluto – sua ação é no fundo reação. O contrário sucede no modo de valoração nobre: ele age e cresce espontaneamente, busca seu oposto apenas para dizer Sim a si mesmo com ainda maior júbilo e gratidão. (NIETZSCHE, 2010, p. 26).

Ao detalhar a constituição da moral social, Nietzsche destaca que o ressentimento tem invertido os valores morais ao tornar o que tradicionalmente era “bom” em “mau” e o que era “mau” em “bom”. O conceito de “bom” originalmente era atribuído ao nobre, que se autoafirmava por suas qualidades (rico, forte, belo, sadio) e não dava muita importância a seu contraste, tratado apenas como algo “ruim”. Já o conceito de “mau” foi atribuído ao escravo, que negava o outro (bom) para poder se afirmar, numa relação de reação e ressentimento, ou seja, uma inversão de valores – o que era “bom” passa a ser “mau” e o que era “ruim” passa a ser “bom”. Para Nietzsche (2010), esse constante confronto entre o “bom” e o “mau” ocorre com todas as pessoas. O problema é que a cultura do ressentimento tem prevalecido na história da humanidade, envenenando e invertendo os valores morais.

O vínculo entre ressentimento e dependência transformou-se num círculo vicioso, pois, ao mesmo tempo que se nega a autoridade do mais forte, este é tomado como principal referência para a idealização de seu oposto, considerado positivo. Tudo passa a girar em torno do superior, transformado em ponto de partida e de chegada, cujo resultado é a produção de forte dependência, e não de libertação, como fantasiosamente se desejava.

Para Sennett (2012), conforme o tipo de autoridade – paternalista, autônoma ou visível/legível –, a dependência e a rejeição assumirão facetas diferentes, o que implica consequentemente o estabelecimento de relações e vínculos variados.

Uma das principais imagens de autoridade difundidas no século XIX, para Sennett (2012), foi o *paternalismo*, simbolizado pela transposição da função paterna, superestimada, ao patrão. Contudo, nessa transposição, as ideias de proteção,

apoio, cuidado e amor foram utilizadas para encobrir a difícil realidade material que os empregados viviam. Para se estabelecer, o paternalismo lança mão do controle da realidade e camufla seu poder e egoísmo com um suposto altruísmo, a fim de manter as pessoas dóceis e submissas. O paternalismo personaliza as relações trabalhistas por atribuir ao patrão o poder de cuidar individualmente do empregado, o que pode significar sua inteira responsabilização pelos eventuais problemas de seus empregados.

De forma objetiva, o paternalismo “surge [...] como um modo de criar uma comunhão com os novos materiais de poder: o trabalho separado da casa, o mercado de trabalho aberto e as cidades em expansão” (SENNETT, 2012, p. 117).

Um exemplo clássico de paternalismo em escala coletiva, citado por Sennett (2012), é o do bem-sucedido empresário George Pullman, no final do século XIX. Com a finalidade de unir família e trabalho, para aumentar a produtividade em suas fábricas de vagões-leito, Pullman construiu uma cidade industrial, destinada ao controle das pessoas para além dos portões da fábrica. Sua cidade situava-se em Illinois, nos Estados Unidos, e representava um dos principais modelos de ordem e produtividade das cidades industriais da época. Foram construídas 12.600 casas ao redor das fábricas para moradia das famílias dos empregados que lá trabalhavam. Todos eram rigidamente controlados com regulação de horários, proibição do consumo de bebidas e cigarros, determinação de como deveriam vestir-se, impedimento da compra de imóveis etc.

Com a promessa de proteção contra a instabilidade econômica, o desemprego, a falta de moradia e a violência que assolavam o estado de Illinois à época, Pullman conseguia, aparentemente, manter em segurança todos os moradores da cidade sob seu comando. No entanto, o preço cobrado para isso era a completa infantilização das pessoas, que entregavam suas vidas nas mãos do patrão, representante simbólico de um pai bondoso e cuidador, o qual deveria ser obedecido sem nenhuma objeção.

Ao que tudo indicava, as coisas iam muito bem na cidade de Pullman, uma vez que pairava a tão almejada sensação de segurança entre todos; todavia, de maneira silenciosa no início, ruidosamente mais tarde, pôde-se perceber quão instável era aquela comunidade. As pessoas, insatisfeitas com o alto preço que deveriam pagar pela proteção oferecida por Pullman, passaram a cometer pequenas transgressões às normas estabelecidas, como forma de resistência ao poder

dominador paternalista. Essa resistência culminou numa greve de três meses, que se alastrou por quase todo o país. De acordo com Sennett (2012), as razões para essa revolta foram de duas ordens: a primeira, de natureza material: os operários, principalmente os estrangeiros, que eram a maioria, queriam ser donos de suas casas, como forma de obter a estabilidade material desejada e de se sentir incorporados definitivamente ao local em que viviam, o que foi absolutamente negado pela autoridade paternalista; a segunda foi de origem emocional: como no paternalismo as relações são personalizadas, Pullman se responsabilizava pessoalmente pelo cuidado e pela proteção de seus empregados; contudo, a partir do momento em que os trabalhadores se sentiram insatisfeitos com decisões de subchefes, e vulneráveis com os rumores de crise do sistema econômico, culpavam exclusivamente Pullman de traição, já que haviam confiado sua liberdade a ele e acreditado em suas promessas de segurança.

Exemplos como esse mostram a lógica de funcionamento do paternalismo e os dilemas que ele enfrenta, principalmente no que diz respeito à dicotomia indivíduo-comunidade. O paternalismo na esfera das relações de trabalho aparece no alto capitalismo do século XIX como tentativa de solução da dicotomia entre o individualismo econômico, incentivado pela competitividade dos mercados, e o desejo de comunhão (garantidor de ordenamento e segurança). Mas esse objetivo do paternalismo fracassou, pois suas promessas de proteção e amparo numa vida comunitária, como superação da individualidade instável, eram enganosas, serviam apenas para escamotear seus reais propósitos de subordinação e controle. Como bem destaca Sennett (2012, p. 114) “[...] as autoridades paternalistas oferecem um amor falso a seus subalternos. Falso porque o líder só se importa com esses subalternos na medida em que isso atenda a seus interesses.”

Na contramão da autoridade paternalista, que se dá por meio da promessa de um pseudocuidado em troca de poder, está o tipo de autoridade que Sennett identifica como *autoridade autônoma*, baseada não em um falso interesse pelo outro, mas na independência e na autossuficiência demonstradas aos subordinados por quem está no comando, que de maneira sutil exerce seu controle por meio de um misto de fascínio e medo. Isso porque “o autodomínio é raro e impõe respeito. Mas a pessoa com autocontrole faz mais do que despertar respeito. Quem parece ser senhor de si tem uma força que intimida os outros.” (SENNETT, 2012, p. 117).

A autoridade autônoma não se justifica pelo suposto interesse de comunhão dos homens entre si e da harmonia dos diversos mecanismos e esferas sociais, como propalados pelo paternalismo. Muito pelo contrário, apoia-se na alusão à individualidade, considerada condição importante para a efetivação do plano de maioridade, independência e libertação do homem em relação a suas antigas amarras.

Nesse tipo de autoridade, as relações de poder baseiam-se na particularização dos sujeitos que, responsabilizados individualmente pelos seus destinos, precisam conquistar e manter, com esforços próprios, um lugar na sociedade. Para Sennett (2012), uma das formas assumidas pela autoridade autônoma é a posse da qualificação. Quanto mais especialização e domínio tiver o sujeito em relação a determinado assunto, mais comando terá sobre aqueles que não o dominam. Além disso, a qualificação despertará sentimentos de medo e reverência, que originam, como consequência, uma forte dependência pelo reconhecimento das figuras autônomas. Isso ocorre porque

A pessoa indiferente desperta nosso desejo de sermos reconhecidos; queremos vê-la sentir que temos importância suficiente para sermos notados. Podemos provocá-la ou acusá-la, mas o que importa é fazê-la reagir. Temerosos de sua indiferença e sem compreender o que a mantém distante, ficamos emocionalmente dependentes. (SENNETT, 2012, p. 120).

O peso da especialização, garantidora de autoridade, pode ser observado em algumas áreas profissionais, como na medicina, no direito e na pesquisa científica, que gozam de grande prestígio e admiração social. O elevado *status* atribuído aos profissionais dessas áreas deve-se, sobretudo, ao fato de serem “percebidos como aptos a trabalharem apenas de acordo com seu próprio entendimento e seus interesses” (SENNETT, 2012, p. 120). São respeitados por serem considerados sujeitos especializados, com liberdade e autossuficiência de ação, ou seja, exercem grande poder sobre os subalternos por aparentar que não dependem de outras pessoas ou de orientações pré-estabelecidas, como nos serviços burocráticos, mas de sua própria determinação.

Raciocínio semelhante ao de Sennett (2012) é apresentado pelo teórico crítico Adorno (2011), em *Tabus acerca do magistério*, quando analisa as diferenças nas representações e *status* de algumas profissões em comparação ao magistério. Ao se reportar às considerações do senso comum, aponta para o fato de que áreas

como medicina e direito têm grande prestígio social por serem isentas dos tabus arcaicos relacionados às profissões intelectuais, diferentemente da docência, que herda toda uma carga de ressentimento e preconceitos historicamente construídos e alimentados em relação às pessoas estudadas que exercem o magistério. Mas, por que essa diferença de *status*, se as três profissões – medicina, direito e magistério – são profissões intelectuais? Para Adorno (2011), isso se explica pelo fato de juristas e médicos serem considerados livres, autônomos, bem remunerados e com poderes reais. Suas profissões “subordinam-se à disputa concorrencial; são providas de melhores oportunidades materiais de serviço público, e por causa dessa liberdade gozam de maior prestígio” (ADORNO, 2011, p. 103), ao contrário do magistério, cujos profissionais são mal pagos e cumprem ordens recebidas de instâncias superiores.

Outra forma assumida pela autoridade autônoma, de acordo com Sennett (2012), está relacionada à estrutura de caráter do sujeito e não apenas à sua especialização. Isso sobressai quando a autoridade é reconhecida pela capacidade de liderar e coordenar, com autocontrole, o trabalho de diversas pessoas ao mesmo tempo, sem se deixar envolver com suas questões pessoais. Mostra-se independente, senhora de si e exerce forte poder de influência, mas sem demonstrar reciprocidade de sentimentos às pessoas que dela necessitam.

A estrutura de caráter autônomo significa uma pessoa com capacidade de ser um bom juiz das outras, por não ansiar desesperadamente pela aprovação delas. Assim, o autocontrole aparece como uma força, uma força de calma e frieza nos momentos difíceis, que faz com que pareça natural a quem a possui dizer aos outros o que fazer. (SENNETT, 2012, p. 119).

Nesse sentido, a pessoa autônoma sustenta seu poder e seu controle pela indiferença que manifesta em relação às demandas, carências e fraquezas dos subalternos. O desequilíbrio entre ambas as posições evidencia-se, o que elimina a necessidade de franqueza e reciprocidade na relação. As diferenças de forças ficam escancaradas e mostram, por sua vez – em alguns momentos, de forma sutil, noutros, nem tanto –, quem está no comando e quem é comandado.

As imagens de autoridade apresentadas acima, paternalista e autônoma, não conseguem cumprir seus propósitos de superação da ambiguidade do capitalismo entre a comunhão e o individualismo. Ao que indica Sennett (2012), isso produz forte rejeição às autoridades constituídas por não satisfazerem a

necessidade de amparo, amor e equilíbrio que as pessoas buscam nas figuras dotadas de força.

Ainda segundo Sennett (2012), as experiências de autoridades, paternalistas ou com características de autonomia, foram não só contraproducentes como provocaram também uma descrença em sua legitimidade e capacidade superior de proteger, tranquilizar e julgar as pessoas. A perda de confiança na autoridade cindiu os elementos que a sustentavam, ou seja, a crença na onipotência e o medo do desconhecido.

Embaladas pelas ideias de democracia, herdadas do século XVIII, outros modelos de autoridades – desmistificadas, francas e nítidas – começaram a ser pensadas. Surge então a *autoridade visível e legível* direcionada pela consciência esclarecida e pelo reconhecimento das limitações de quem está no comando, que passa a ser visto como alguém cujo poder é exercido não de forma perene e absoluta, mas temporária e consentida pelo grupo, até o momento em que for considerado merecedor. Ao delinear a estrutura da autoridade visível e legível, Sennett (2012, p. 222) assinala:

“Visível” significa que os que estão em posição de comando sejam explícitos a seu próprio respeito: mostrem com clareza o que podem e o que não podem fazer, sejam explícitos em suas promessas. “Legíveis” esclarece como poderia conduzir essa afirmação franca. Não se pode confiar em que uma pessoa em posição de poder seja seu próprio juiz e júri. Os súditos precisam decidir o que significa poder; os servos têm que ler os atos dos senhores como se tentassem compreender um texto difícil.

As figuras de autoridade visível têm fraquezas e falhas e, nesse sentido, se assemelham aos homens comuns, distanciam-se da antiga imagem de semideuses dotados de poderes extraordinários, como a tradição fazia acreditar. Sua autoridade será legível se houver clareza e transparência nas ações, nas quais não devem caber nem o segredo nem a dúvida. Visibilidade e legibilidade na autoridade proporcionarão segurança, equilíbrio e confiança nas relações de poder, bem distante da sensação de esmagamento provocado por uma suposta onipotência da autoridade.

Pode-se inferir então que na autoridade visível e legível o medo perde força, pois o mistério e o desconhecimento que alimentavam as figuras de autoridades anteriores foram suplantados com o reconhecimento e a proximidade que se começou a ter das figuras de comando. É claro que toda essa intimidade não

chega a romper com a diferença de forças ou com o respeito dos liderados em relação aos líderes; o que se rompe é a imagem de onipotência insondável que separava, como que por um despenhadeiro intransponível, a autoridade de seus subordinados. Essa seria a fase da maioria humana, em que se abandonam a fantasia e a dependência cega pelo pensamento racional e a ação livre.

Ao que parece, a perda do medo é o elemento central na desmistificação e reconfiguração da autoridade. Como ensina Sennett (2012), o enfrentamento do medo ocorre de várias formas, quer pela bravata ou a guerra declarada, quer pela aproximação. Ambas as formas de enfrentamento desencadeiam sucessivas crises na autoridade, com a finalidade de romper em definitivo as velhas amarras que vinculavam os súditos às figuras de comando.

No caso da *bravata*, tenta-se eliminar o medo por meio da rejeição completa ou do simples insulto. É o ponto em que a validade de uma autoridade é testada. Ocorre, por exemplo, quando um aluno questiona o poder do professor e se recusa a obedecer a suas ordens; quando um empregado estabelece como ideal o oposto do seu patrão; ou quando um filho tenta negar a interferência dos pais em sua vida. Nesses casos, podem ser produzidos efeitos contrários ao esperado, como o aumento da dependência e o aprofundamento dos laços, em vez do rompimento com o medo.

Outra forma de superação utilizada é a *guerra aberta*, cuja finalidade é eliminar de forma radical qualquer resquício de medo e vínculo com a autoridade. Não se trata de mera rejeição, mas de um confronto violento declarado, ou seja, da completa repulsa às figuras de autoridade, consideradas artificiais, poluidoras e manipuladoras da moral e do senso de comportamento racional das pessoas. Essas ideias são compartilhadas principalmente entre alguns grupos terroristas modernos e niilistas, que pregam a eliminação de toda e qualquer autoridade como forma de purificação contra suas más influências. Essa estratégia tem consequências nefastas, pois não contribui para a mudança de comportamento do sujeito nem para a criação de novos sentimentos, exceto a repulsa, haja vista que todo o mal é localizado do lado de fora, na autoridade, transformada em alvo a ser banido.

Uma alternativa aludida por Sennett como mais eficaz e sem deixar danos a nenhum dos lados, na solução desse problema do medo da autoridade, é a *aproximação* das figuras de comando, de tal forma, que nada mais seja desconhecido em relação a elas. Em outros termos, trata-se de “[...] trazer as

imagens de autoridade para tão perto de si, olhá-las tão intensamente, que se perde o medo delas como seres misteriosos – um modo de ver a autoridade tão próxima que todos os traços de mistério são eliminados.” (SENNETT, 2012, p. 120). Essa estratégia se baseia na suposição de que a distância enevoa o olhar e diminui a nitidez do que é visto, sendo, portanto, geradora de equívocos, incertezas e medo, ao contrário da intimidade, que possibilita maior detalhamento e precisão daquilo que é observado e reduz as chances de enganos e de temores causados pelo desconhecimento. Assim, compreende-se que, quanto mais distância houver da autoridade, mais ela inspirará medo e deferência; no entanto, quanto maior for a familiaridade com ela, menos onipotente se mostrará.

É justamente dessas figuras de comando reconhecidas e destemidas, pela proximidade desveladora dos mistérios e segredos ocultos, que Sennett (2012) fala quando se refere às autoridades visíveis e legíveis. Figuras essas que exercem poder passageiro, outorgado pelo grupo do qual fazem parte, cuja função de liderança será mantida enquanto forem consideradas aptas, por seus atributos e qualidades. Todo esse processo, de composição de poder e de acompanhamento e avaliação dos que o executam, parte de orientações construídas coletivamente com base na razão, na democracia e na liberdade.

Entretanto, a história da humanidade pós-Revolução Francesa tem mostrado sérios problemas e fragilidades na efetivação de autoridades do tipo visível e legível em sistemas democráticos de governo. Isso pode ser constatado, por exemplo, com a excessiva burocratização que desumaniza os serviços públicos, a utilização do poder legítimo para a realização de fins particulares e o uso de meios repressivos para conter manifestações populares, com o pretexto de se resguardar a democracia. Nessas circunstâncias, confirma-se então a preocupação moderna de se permanecer sempre alerta para não ser enganado, mesmo por autoridades reconhecidas, como as visíveis e legíveis. Essa constatação indica que a possibilidade de ser iludido pelas autoridades continua viva e sempre à espreita, inclusive nas sociedades livres, o que justifica a necessidade atual de constante vigilância e denúncia dos desvios das autoridades, para que se evite cair em seus ilusórios disfarces.

#### **1.4 A autoridade na educação e sua crise na sociedade ocidental moderna**

As reflexões de Hannah Arendt (2013), Richard Sennett (2012), Adorno e Horkheimer (1985 e 1973) acima apresentadas, embora não tratem especificamente da autoridade escolar, ajudam a entendê-la, pois levantam diversas possibilidades de explicação para representações, sentidos e rupturas da autoridade, tanto no cenário macro quanto microssocial. Esse cruzamento de ideias torna-se, além de possível, fundamental ao considerar que a escola, mesmo que seja um lugar de cultura própria, produtora de saberes e práticas específicas, sofre forte influência do contexto social em que está inserida. Nesse sentido, estudar temas que ultrapassam os muros da escola, como a autoridade, pode servir de orientação para se compreender o que ocorre em seu interior.

Essa constatação vem à tona quando se discute, por exemplo, a crise de autoridade vivida pela escola atualmente. Ao que tudo indica, como bem destacaram os autores citados, essa crise transcende os limites da escola, pois está inscrita num contexto bem maior, que é o da crise da autoridade no mundo ocidental moderno. Não diz respeito a crises específicas de um país ou outro, mas a um período histórico marcado pela decadência das esferas públicas e pela descrença na possibilidade de um Estado forte que garanta segurança e estabilidade às pessoas.

De acordo com o pensamento de Arendt (2013), apresentado anteriormente, a crise da autoridade tem início no momento em que a modernidade suplanta o modo de vida herdado da Antiguidade e infunde uma nova perspectiva para a sociedade, que supervaloriza os tempos presente e futuro e diminui a importância do passado. Para a autora, perderam-se nesse processo os fundamentos da cultura, o que, por conseguinte, afetou tudo o que está ligado a ela, como a tradição, a memória e a autoridade. A partir daí prevaleceu a lógica capitalista de mercado, cujo princípio é o descarte e a substituição de tudo o que não é tido como útil ou próprio para o consumo imediato. As pessoas passam a ser tratadas como meras consumidoras em potencial das novas tecnologias e dos produtos industrializados. A importância ou o valor de cada um tem como medida não mais as experiências de vida ou os saberes adquiridos, mas o poder de compra e a capacidade de atualização de que dispõe.

Esse processo também mudou por completo as relações dos homens entre si e com seus governantes. Tome-se, como exemplo, a reconfiguração da ordem social, cuja base exclusiva, até a modernidade, se apoiava no passado. Os

mais velhos (mais próximos das origens) eram símbolos de comunhão, força, segurança e equilíbrio. A modernidade, por meio do incentivo à individualidade, transformada em valor maior, abandonou os fundamentos que sustentavam a ordem social em troca da suposta liberdade prometida pelo capitalismo, ou seja, o legado do passado foi substituído pela possibilidade de independência e de satisfação ilimitada e imediata dos prazeres da vida. Para Arendt (2013), perdeu-se com isso o fio que unia a todos aqueles que faziam parte da sociedade e possibilitava, mesmo que de forma remota, certo equilíbrio e segurança no convívio social. Com base no pensamento arendtiano, Setton (1999, p. 81) destaca que

Nas sociedades tradicionais a ação era orientada em uma única direção, com estreita margem de desvio. Nas sociedades modernas o sentido da ação é mais difuso, variado e sujeito a mudanças de rumo. A reflexividade nas sociedades pré-modernas estava limitada à reinterpretação e esclarecimento das tradições. Com o advento da modernidade a reflexividade assume uma outra dimensão. [...] Não se sanciona uma prática, não se obedece a uma autoridade por serem tradicionais, a tradição só se justifica à luz do conhecimento e da reflexão.

Aquino (1999, p. 137) também se reporta ao pensamento de Arendt, ao concluir que a diferença fundamental entre a autoridade em seus moldes clássicos e a que se apresenta hoje é que, no passado, ela correspondia a uma simples delegação da tradição repassada pelos antepassados e pela religião às novas gerações, e hoje ela é oscilante, tem caráter transitório e, para se manter, precisa compor continuamente novos contratos sociais de acordo com as circunstâncias e relações estabelecidas.

Pode-se presumir, a partir do exposto, que uma das principais causas do forte abalo da autoridade do professor nos últimos tempos tem sido a perda da tradição e a crise na forma como as pessoas se posicionam em relação ao passado. Ao professor, isso tem custado caro, pois sua profissão está diretamente ligada ao passado, de onde extrai os pressupostos para formar as novas gerações e manter viva a história. Aquino (1998) explicita essa preocupação ao afirmar que a

[...] escola é, por excelência, lugar do passado, no bom e imprescindível sentido do termo. E deve ser. Mesmo porque não há futuro plausível sem a imersão no traçado histórico dos diferentes campos de conhecimento (leia-se, as ciências, as artes, as humanidades, os esportes). E isso, por mais que alguns se ressintam do termo, é denominado “tradição”. E vale frisar: tradição não é sinônimo de anacronismo, assim como autoridade não é sinônimo de despotismo. Muito ao contrário. (AQUINO, 1998, p. 16).

A falência da tradição pode ocasionar, como consequência, a perda da memória e a negação de tudo que lembra o passado, considerado para muitos como obsoleto e inútil às necessidades presentes. As pessoas deixam de olhar para trás, de ir aos fundamentos, para se orientar no presente e projetar o futuro, e passam a se voltar exclusivamente para o hoje, na intenção de satisfazer suas necessidades e desejos imediatos. O velho é considerado obsoleto e, portanto, deve ser descartado por não ter mais utilidade.

Essa situação abalou seriamente a sustentação do magistério, que tem suas bases nos fundamentos, e tornou a manutenção do ofício de professor um desafio quase impossível de ser concretizado. O desprezo geral em relação ao passado deu origem a diversos preconceitos sociais quanto ao magistério. Adorno (2011) descreve esses preconceitos como “*tabus*<sup>9</sup> acerca do magistério”, ao se referir às representações negativas da docência, formadas ao longo da história, no inconsciente tanto dos professores quanto dos alunos e sedimentadas no coletivo social. Para o autor, a repulsa à profissão docente ganhou forças reais e vem comprometendo seriamente os rumos do magistério, como pode ser observado no grande número de professores que abandonam a profissão<sup>10</sup> e na baixa procura pelos cursos de formação de professores nas universidades<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> “Tabus significam, a meu ver, representações inconscientes ou pré-conscientes dos eventuais candidatos ao magistério, mas também de outros, principalmente das próprias crianças, que vinculam esta profissão como que a uma interdição psíquica que as submete a dificuldades raramente esclarecidas. Portanto utilizo o conceito de tabu de uma forma relativamente rigorosa [...] como preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais.” (ADORNO, 2011, p. 98).

<sup>10</sup> Segundo levantamento do jornal *O Estado de São Paulo* “a cada dia, oito professores concursados desistem de dar aulas nas escolas estaduais paulistas e se demitem. A média de pedidos de exoneração foi de 3 mil por ano, entre 2008 e 2012. Salários baixos, pouca perspectiva e más condições de trabalho estão entre os motivos para o abandono da carreira.” (SALDAÑA, Paulo. Por ano, 3 mil professores desistem de dar aula nas escolas estaduais de São Paulo. *Estadão*, São Paulo. 31 de ago. 2013). Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,por-ano-3-mil-professores-desistem-de-dar-aula-nas-escolas-estaduais-de-sp,1069886>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

<sup>11</sup> Os dados do Censo de Educação Superior de 2013 confirmam que o número de estudantes interessados pelos cursos de formação de professor é cada vez menor. O curso de Português, por exemplo, que tinha 90.350 alunos matriculados em 2010, diminuiu em 2013 para 78.800, redução de 12,8%. O mesmo ocorreu com Educação Física, que caiu de 126.227 estudantes em 2010 para 122.169 em 2013, menos 3,2%. Com o curso de Matemática não foi diferente: em 2010 tinha 82.792 matrículas, já em 2013 esse número caiu para 80.891, contabilizando redução de 2,3%. Essa queda também pode ser observada em cursos como Biologia e Física, com diminuição nas matrículas de 11% e 2,9% respectivamente. (BRASIL, Ministério da Educação. *Censo da Educação Superior: 2013*. Brasília: Instituto de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.) Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2014/coletiva\\_censo\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf)>. Acesso em: 14 dez. 2015.

Segundo Adorno (2011), a aversão ao magistério pode ser justificada e entendida por questões objetivas, que são visíveis e mais facilmente percebidas no discurso dos que, mesmo sem querer, se tornam professores. Por exemplo, a repulsa a rituais e práticas escolares que obedecem a padrões regulamentadores específicos às instituições de ensino: currículo, disciplina, avaliação, formação moral etc. De forma geral, considera-se que não há autonomia nem poder real de decisão no exercício da profissão docente, pois tudo é determinado por outrem; desde os simples comandos até as decisões mais complexas, há sempre pessoas ou equipes externas pensando e planejando o que deve, ou não deve, ser feito na escola. Além do excesso administrativo e da heteronomia, o desprezo à profissão docente é gerado por sua pouca importância e reconhecimento social, que se evidenciam pelos baixíssimos salários que a grande maioria dos professores recebe, as péssimas condições de trabalho a que são submetidos, a formação deficitária que obtiveram, entre outros indicadores. Ao lado dos fatores objetivos, os fatores subjetivos, como os tabus, mostram-se ainda mais duradouros e profundos, impregnam-se na representação coletiva da realidade com contornos de verdade na vida cotidiana.

Com isso, há professores que se envergonham da profissão que exercem e se sentem humilhados quando precisam declarar sua ocupação. Não se identificam com o perfil docente e menosprezam tudo o que se refere a ele. Conforme indicam os estudos de Bourdieu (2007), é como se os professores internalizassem o desprestígio social de sua profissão e, resignados com a condição de humilhados, subalternos e inferiores socialmente, se autodepreciassem. Tanto é que, quando questionados sobre suas escolhas profissionais, uma das respostas dadas é que ingressaram no magistério por falta de alternativas, mas se encontrassem algo melhor como trabalho, mudariam de profissão. Esse desprezo poderá ficar ainda mais evidente se os professores forem chamados a se expressar sobre quais profissões desejariam a seus filhos. Muito provavelmente o magistério será pouco mencionado entre os próprios professores, seguindo o imaginário social de forte repulsa à profissão docente. As crianças crescem, portanto, ouvindo que não é bom ser professor, pois esta é uma profissão em que não se ganha dinheiro, em que se trabalha muito, que não é valorizada e não é respeitada.

Esse sentimento negativo é formado, sobretudo, porque mesmo com formação acadêmica e trabalhando com o conhecimento, o professor é considerado,

do ponto de vista social, incapaz, por não se enquadrar numa carreira de prestígio, como medicina ou direito, a que só os mais hábeis e talentosos teriam acesso. O professor é duplamente rebaixado, primeiro porque é socialmente depreciado e segundo porque sua função é formar aqueles que estarão acima dele na hierarquia social e serão mais valorizados e prestigiados que ele. Como ressalta Adorno, “os juristas e os médicos não se subordinam àquele tabu e são igualmente intelectuais. Mas estas constituem o que se chama hoje de profissões liberais.” (ADORNO, 2011, p. 103).

Outro ponto destacado por Adorno é a discrepância entre a questão material e as exigências de poder em relação ao magistério. Segundo o autor, esse descompasso pode estar na própria desvalorização das coisas do espírito, resquício do período feudal, que instituiu a “figura do mestre de escola como sendo um serviçal” (ADORNO, 2011, p. 101), um lacaios, um subalterno cuja função se resumia a preparar as crianças para a vida adulta, pelo ensino dos costumes, da linguagem e das noções de matemática. Nesse período, em que a educação do espírito era considerada desnecessária, eram poucos aqueles que tinham o domínio das letras. A sobreposição da força física ao intelecto fez com que se desprezasse tudo que vinha do espírito, e talvez esteja aí a origem da grande repulsa que se tem hoje em relação ao professor.

Este passado distante na história ressurgue permanentemente. O menosprezo pelos professores que certamente existe na Alemanha, e talvez inclusive nos países anglo-saxônicos, ao menos na Inglaterra, poderia ser caracterizado como o ressentimento do guerreiro que acaba se impondo ao conjunto da população pela via de um mecanismo interminável de identificações. (ADORNO, 2011, p.102).

A respeito da moralidade moderna, Nietzsche (2010) afirma que existe uma inversão de valores quando o guerreiro vence o nobre, ou seja, tudo aquilo que é ligado à cultura, ao espírito, é considerado inferior, inclusive o professor, que é um porta-voz da civilização. Por meio de identificação coletiva, esse desprezo às coisas do espírito e ao professor expressa o ressentimento e a vingança do guerreiro, não culto, ao homem intelectual, nobre espiritualmente.

Ao contrário do que se prega, na modernidade as relações sociais ainda continuam profundamente alicerçadas na força física. Como destaca Adorno (2011), a burguesia liberal, agora no poder, nega a necessidade de violência ao mesmo

tempo que a tem como elemento de sustentação ao exercício da dominação, porém, de maneira sábia, não suja suas mãos, usa bodes expiatórios. O professor, por sua própria função social, é então supostamente autorizado a utilizar a violência para fazer as coisas funcionarem. No entanto, o fato é que, na prática, exigem do professor autoridade e violência que não lhe é permitido exercer, como forma de desmoralizá-lo socialmente, impedindo que interfira na reprodução da ordem social estabelecida.

Segundo Adorno (2011) o professor exerce então um poder fictício, controlado e desautorizado o tempo todo por um rigoroso sistema administrativo, além de ser empregado sobre indivíduos não adultos em sua maioria, o que implica dizer que seus poderes não são reconhecidos socialmente, por serem pseudopoderes, não poderes reais. “[...] a opinião pública não leva a sério o poder dos professores, por ser um poder sobre sujeitos civis não totalmente plenos, as crianças. O poder do professor só parodia o poder verdadeiro, que é admirado.” (ADORNO, 2011, p. 103).

Ainda segundo Adorno (2011), por estar inserido predominantemente no mundo das crianças (sujeitos considerados historicamente como inferiores), o professor é infantilizado, ou seja, é confundido com as crianças com quem trabalha. É considerado também um ser assexuado, excluído do erotismo adulto: mutilado sexualmente para não excitar e despertar o erotismo no aluno. “Esta imagem de quase castrado, da pessoa neutralizada ao menos eroticamente, não livremente desenvolvida, esta imagem de pessoas descartadas na concorrência erótica, corresponde à infantilidade real ou imaginária do professor.” (ADORNO, 2011, p. 108).

A imagem infantilizada da profissão docente também se justifica pelo fato de alguns professores insistirem em viver isolados da realidade, como que num mundo encantado, assim como as crianças, que fazem da fantasia sua realidade. Não é por acaso que professores brincalhões, que contam piadas, jogam com os alunos e usam suas linguagens, enfim, que com eles se identificam, são mais admirados.

Para a construção da rejeição social ao magistério foi significativo o fato de a profissão docente, desde a Idade Média, ter sido associada ao sacerdócio. Por conta disso é possível afirmar, segundo Adorno (2011, p. 102), que “o professor é o

herdeiro do monge; depois que este perde a maior parte de suas funções, o ódio ou a ambiguidade que caracterizava o ofício do monge é transferido para o professor”.

Ainda conforme Adorno (2011), com o declínio do poder da Igreja, que era responsável pela formação espiritual e intelectual das pessoas (como no caso do Brasil), todo o rancor que se tinha do clero, devido às exortações, penitências, repressões, explorações e tantas outras práticas, foi transferido ao professor, figura que assumiu na modernidade os atributos da educação. O professor recebeu, como herança, a carga de ressentimento que era depositada nos padres, representantes de um engodo social, por se apropriarem da autoridade que lhes era conferida para satisfazerem seus interesses particulares.

Associada a essa ideia de professor-monge, outra representação aumenta ainda mais o desprezo pelo professor – a imagem do algoz. O professor é considerado aquele que usa de meios violentos para castigar indivíduos mais fracos que ele. Isso produz coletivamente um imaginário negativo e de aversão ao professor. Nesse sentido

[...] a imagem de “responsável por castigos” determina a imagem do professor muito além das práticas dos castigos físicos. [...] Ainda que em termos bastante brandos, repete-se na imagem do professor algo da imagem tão afetivamente carregada do carrasco. (ADORNO, 2011, p. 107).

Talvez por conta disso, conforme Adorno (2011), um dos principais tabus do magistério seja o ligado à disciplina, que associa seu poder (ilusório) sobre os alunos ao do algoz que pune e massacra de forma violenta e impiedosa suas vítimas, sujeitos fisicamente mais fracos que ele.

Para Sennett (2012), outro elemento que pode estar por trás desse crescente desprezo e rejeição ao professor é o medo da autoridade, sentimento originado tanto pelas imagens negativas do magistério, formadas no coletivo social, quanto pelo desejo de não ser privado da suposta sensação de segurança e cuidado oferecida pelo professor (representante da civilização) aos seus alunos. A perda desse medo, como bem destacou Sennett (2012), é uma das principais condições para a criação de relações equilibradas e produtivas entre as pessoas e seus líderes. Mas para que isso ocorra é preciso desmistificar as figuras de autoridade, por meio de um processo que leve ao seu reconhecimento, em que são identificadas, de forma detalhada, suas características e limitações, para que se

tornem visíveis e legíveis, sem que haja a perda do respeito e da consideração que se tem por elas. No que diz respeito à educação, essa perda do medo pode ocorrer mediante um processo que vai desde a negação da autoridade do professor até seu reconhecimento e legitimação, com o esclarecimento dos papéis, dos limites e da importância de cada um na dinâmica escolar.

Como indica La Taille (1999), inúmeras são as causas responsáveis por esse quadro de desconforto em relação à autoridade docente, entre elas, o fato de que a humanidade não é tão racional como parece, pois do contrário as pessoas aceitariam facilmente se submeter aos comandos de outrem, bastando somente que se mostrassem logicamente plausíveis. Outra situação é a desconfiança do aluno em relação à escola, já que os benefícios prometidos em troca da sujeição se mostram muito distantes e incertos, o que o leva a pensar que seus vários anos de estudo não passam de uma imposição sem sentido dos adultos, sem nenhuma serventia. Noutra direção, há também alguns alunos, geralmente os que estão nos anos finais da escolarização, que empurrados pela necessidade de inserção no mercado de trabalho ou com vista à melhoria e/ou manutenção de *status* social, percebem apenas parte dos benefícios da escola, em especial a diplomação, o que necessariamente não os torna mais motivados e preocupados com o aprendizado, querem apenas terminar esse ciclo.

As ponderações de La Taille (1999) suscitam uma reflexão sobre o lugar e a importância do saber escolar para as pessoas atualmente. A maior parte das pessoas tem grande dificuldade de se desprender da visão pragmática e utilitária das coisas, muito mais agora, em tempos de incentivo ao consumo instantâneo de mercadorias e à descartabilidade do que não tem serventia prática e/ou que não dá prazer. Na escola, os efeitos desse modo de ser e pensar são devastadores, pois, dado que os conteúdos escolares ensinados têm pouca ou nenhuma utilidade prática em seu dia a dia, especialmente nos últimos anos do ensino fundamental e no ensino médio, pouco ou nenhum interesse demonstram nas aulas nem veem motivos para respeitar a autoridade dos professores.

Entretanto, como afirma La Taille (1999, p. 24), a escola tem funções bem mais abrangentes do que a visão meramente utilitarista faz acreditar:

[...] A primeira: permitir aproximar-se paulatinamente do saber científico e filosófico. [...] A segunda função dos saberes escolares acaba sendo universal e importante: dar aos jovens o que se convencionou chamar de

‘cultura geral’. [...] Porém, devemos admitir que a finalidade do saber escolar é o *enriquecimento pessoal*. Estudar história é importante para abirmos nossos horizontes temporais, estudar geografia para dilatar nossos horizontes espaciais, estudar literatura para abrir o leque de nossos prazeres estéticos, e assim por diante. (LA TAILLE, 1999, p. 24).

Como destaca La Taille (1999) e também corrobora Giannetti (1998), apesar de nos últimos anos ter ocorrido um grande avanço nas diversas áreas de conhecimento, parece que as pessoas estão valorizando cada vez menos os saberes. Talvez isso venha ocorrendo pelo fato de que os conhecimentos, que exigem tempo e dedicação para serem assimilados, estejam sendo substituídos gradativamente por informações em doses fracionadas e facilmente absorvidas, o que atende a exigências momentâneas de praticidade e utilidade. Nessa esteira, as pessoas recebem diariamente um grande número de informações diversificadas a fim de se manter atualizadas e “não ficar para trás”. Todavia, ter muita informação não significa ter mais conhecimento, pois a informação não corresponde à integração de dados que juntos formam um sentido, como no conhecimento, trabalhosamente elaborado. Dessa maneira,

[...] se, sob o pretexto de que não tem utilidade prática e imediata deixarmos de conhecer as tantas coisas que a humanidade criou laboriosamente, a própria humanidade tornar-se-á amnésica, ilhada no presente, sem passado e, portanto, sem rumos para o futuro. [...] devemos mostrar ao aluno que o saber é um valor em si. Ora, o saber assim concebido pode ser uma fonte de autoridade para quem o possui. Visto apenas como instrumentalizador da vida cotidiana, o professor não somente tem muitos concorrentes (a mídia em geral) como fica atrelado às exigências práticas de seus alunos que, percebendo que ele pouco as contempla, viram-lhe as costas e não o ouvem. Mas, se visto como depositário de um valor que transcende, se visto como detentor de algo prestigioso, a legitimidade de sua função torna-se maior e o exercício de sua autoridade possível.” (LA TAILLE, 1999, p. 25).

No entanto, como menciona La Taille (1999), um dos problemas da legitimação da autoridade pelo aluno é, em muitos casos, a falta de conexão entre o discurso e a prática. Por exemplo, a escola anuncia em seu discurso que objetiva desenvolver o enriquecimento cultural e a cidadania – o que é ótimo e socialmente bem aceito, mas quase nunca deixa claro e evidente como colocará em prática esse propósito. Pronunciam-se discursos vazios, sem encaminhamentos nem ações que conduzam aos resultados almejados. O próprio sistema educacional é omissivo nesse sentido, pois não há uma política explícita, com programas ou projetos que fomentem na rede escolar uma educação cidadã. Faz-se a propaganda de algo que

não é cumprido na prática. Essa incongruência compromete a legitimação da autoridade do professor, visto que ele não consegue transmitir segurança e confiança ao aluno. Em outras palavras,

[...] na prática, a escola não prepara *explicitamente* seus alunos para o exercício da cidadania, para o civismo. Ora, quantas escolas, privadas ou públicas, fazem isso hoje? Insisto na palavra 'explicitamente' porque uma coisa é uma escola dizer que seu objetivo maior é a formação dos cidadãos (no fundo todas dizem isso), mas sem deixar claro como tal formação é feita, outra é poder mostrar como, objetivamente, essa formação se traduz em termos curriculares e pedagógicos, e como é avaliada. (LA TAILLE, 1999, p. 21, grifos do autor).

Além da desconfiança na capacidade da escola em promover a cidadania para o bem-estar coletivo, a legitimidade da autoridade do professor é ainda abalada pela imagem enfraquecida da profissão docente. O professor é considerado, muitas vezes, como um mero prestador de serviço assalariado, a exemplo de qualquer outro, e não um intelectual autônomo, porta-voz de algo sublime de que todos precisam, o saber. Enquanto o professor for tratado como uma espécie de serviçal que desperta comiseração em vez de admiração, por conta da baixa remuneração e das péssimas condições de trabalho a que é submetido, será muito difícil garantir a legitimidade da hierarquia e da autoridade sobre os alunos. Isso porque

[...] não basta querer ter autoridade para tê-la de fato. É ainda preciso que aqueles de quem se pede a obediência legitimem a hierarquia. Ora, se o professor for visto como 'empregado', a hierarquia se inverte. Mas se for visto como representante de algo que transcende a própria relação com seus alunos, como representante de valores aos quais todos devem aderir, a legitimidade necessária pode existir. Escrevo que "pode" porque não basta a escola, sozinha, dar ênfase à cidadania. É a sociedade como um todo que deve se libertar das fantasias simbólicas do consumo, da tirania do dinheiro e das miragens do mercado. Mas, como a escola, embora questionada sob todos os ângulos, permanece usufruindo de um certo prestígio social, faz-se necessário que ela "dê" o tom. (LA TAILLE, 1999, p. 22).

Contudo, curvar-se a essa constatação não mudará em nada o atual cenário. Não obstante ter clareza sobre a complexidade da tarefa e sabedora de sua dependência a diversas instâncias, cabe à escola iniciar esse novo caminho. E o primeiro passo para isso, como anunciado por Adorno (2011) é o trabalho de superação dos tabus acerca do magistério, o que possibilitará a construção do reconhecimento da autoridade docente de forma menos fantasiosa, com base na

realidade como ela é, de modo a romper, conseqüentemente, com o medo que dela se tem. Para tanto, é necessária

uma mudança no comportamento dos professores. Eles não devem sufocar suas reações afetivas, para acabar revelando-as em forma racionalizada, mas devem conceder essas reações afetivas a si próprios e aos outros, desarmando desta forma os alunos. (ADORNO, 2011, p. 113).

Será imprescindível também maior aproximação entre professores e alunos, pois dessa forma se poderá formar uma imagem real, fruto da intimidade entre ambos, de tal forma que não exista mais nenhuma dúvida nem qualquer tipo de mistério que possa gerar medo. Vale ressaltar, como bem lembra Sennett (2012), que essa aproximação não diminui a força das autoridades, apenas desmistifica sua suposta onipotência, pois as diferenças de papéis continuam existindo. Isso quer dizer que: “as diferenças de força podem persistir, mas a autoridade é despojada da alteridade – da força que parece misteriosa e insondável. Por não haver mais segredo, ela deixa de se separar de seus súditos por um abismo intransponível” (SENNETT, 2012, p. 213).

Os argumentos apresentados neste capítulo indicam a urgência de se promover discussões sobre a atual crise de autoridade na sociedade, e em especial na educação, a fim de se compreender suas causas e de estabelecer estratégias para seu enfrentamento. O que se sabe ao certo é que essa crise pode comprometer seriamente a formação das futuras gerações, que têm a escola como seu principal meio de inserção na vida social, por transmitir os conhecimentos e saberes acumulados pela experiência humana no decorrer da história. Isso fica explícito também no pensamento de Aquino (1998, p. 15) ao afirmar:

Se partirmos do pressuposto de que, nas sociedades complexas, a educação escolar é o modo dominante por meio do qual as novas gerações são inseridas na tradição, isto é, o meio pelo qual as introduzimos no instável (e sempre inusitado) mundo do conhecimento sistematizado, haveremos de convir que alguns fantasmas têm rondado essa instituição secular. E o mais implacável deles talvez seja o que envolve a crise da autoridade docente – fato este que, a nosso ver, seria o correlato principal de grande parte dos efeitos de violência testemunhados no cenário escolar.

Ao que tudo indica, uma das sinalizações mais flagrantes dessa crise da autoridade educacional – causada, seja pela falência da tradição, seja pela reconfiguração dos papéis de comando na sociedade – pode ser observada no

debate sobre o aumento da violência contra os professores nas instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas. Há uma queixa geral de que a violência se tem mostrado altamente resistente às diversas medidas preventivas e punitivas utilizadas pelas autoridades escolares, de tal modo que algumas vezes dá a impressão de ser incontrolável. Fato é que todos os dias novos casos de violência escolar são registrados nas delegacias de polícia, noticiados pela imprensa e publicados na internet. Parece que a antiga imagem da escola como lugar seguro sucumbiu diante da atual crise da autoridade. É claro que nem toda a violência escolar está relacionada a esse fator, pois ela se constitui como um fenômeno complexo e multifacetado. De qualquer modo, o que não deve ser desconsiderado é o indiscutível peso que a crise da autoridade pode exercer na ampliação dos descompassos e tensões típicas da relação escolar, que culmina com o aumento da violência em suas mais variadas formas.

## CAPÍTULO 2

### A VIOLÊNCIA E SUAS INTERFACES NA ESCOLA

#### 2.1 Do que falamos quando tratamos da violência?

Qualquer reflexão sobre a violência escolar e suas consequências necessita, inicialmente, que se deixe claro o que se pretende dizer quando se fala de violência. Porém, vale ressaltar que pode ser bastante arriscado querer definir um tema tão debatido no meio intelectual, entre juristas e nos mais variados círculos de conversas do dia a dia de qualquer pessoa. De abundante veiculação atual, seja pelos meios de comunicação de massa, seja pelas histórias que são transmitidas de boca em boca, a violência é um assunto que aparenta ser de domínio comum entre as pessoas. Quando se questiona algo a respeito desse tema, dificilmente se encontrará alguém sem opinião formada ou alguma história para contar, ou com base em experiências de vida, ou a partir de situações que presenciou ou de que ouviu falar.

Apesar de ser assunto recorrente em qualquer meio social, há pouco consenso e precisão na definição da violência. Até mesmo estudiosos do tema, como Arendt (2001) e Sorel (1992), embora tenham dedicado várias obras a sua discussão, não apresentaram uma definição para ele. Talvez isso se deva justamente ao que Michaud (2001) aponta como a dificuldade de fazer a passagem da mera descrição dos fatos violentos para uma definição que compreenda também sua natureza. Essa tarefa constitui-se como complexa e até certo ponto imprevisível, pois, diferentemente dos aspectos perceptíveis (que podem ser aparentemente descritos com certa facilidade, pelas marcas que deixa), os aspectos de ordem subjetiva (como os ligados à origem e à sustentação da violência) apresentam grande dificuldade em ser apreendidos. A atenção se redobra quando se trata do segundo aspecto, porque, sem as devidas precauções, pode-se tomar o caminho inverso ao da objetividade dos fatos (caminho na maioria das vezes reducionista) e expandir de tal forma a natureza da violência que qualquer comportamento poderá ser considerado violento.

Feitas essas ressalvas, meu propósito é construir, sobre esse fenômeno, um entendimento que dê conta tanto de seus aspectos objetivos, quanto de sua natureza. Para tanto, utilizarei como aporte principal o pensamento de Michaud (2001), na medida em que ele propõe uma definição para a violência que foge do olhar simplificado e unilateral do senso comum, assim como da visão engessada do meio jurídico, que se preocupa apenas com a descrição dos atos em detrimento de seus aspectos subjetivos. Para melhor entender as proposições de Michaud (2001) é importante analisar alguns elementos trazidos pelo próprio autor, como a etimologia da palavra violência e os sentidos que lhe foram sendo atribuídos socialmente com o passar do tempo.

Etimologicamente, a palavra violência

[...] vem do latim *violentia*, que significa violência, caráter violento ou bravo, força. O verbo *violare* significa tratar com violência, profanar, transgredir. Tais termos devem ser referidos a *vis*, que quer dizer força, vigor, potência, violência, emprego da força física, mas também quantidade, abundância, essência ou caráter essencial de uma coisa. Mais profundamente, a palavra *vis* significa a força em ação, o recurso de um corpo para exercer sua força e, portanto, a potência, o valor, a força vital. (MICHAUD, 2001, p. 8).

No *Dicionário Houaiss Eletrônico da Língua Portuguesa* (2009), o termo violência significa:

1. Qualidade do que é violento; 2. Ação ou efeito de empregar força física ou intimidação moral contra; ato violento; 3. Exercício injusto ou discricionário, geralmente ilegal, de força ou de poder; 4. Força súbita que se faz sentir com intensidade; fúria, veemência; 5. Constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém, para obrigá-lo a submeter-se à vontade de outrem; coação; 6. Cerceamento da justiça e do direito; coação, opressão, tirania.

Um sentido presente tanto na etimologia quanto na descrição do dicionário é a força como potência natural, a qual, quando aplicada intencionalmente contra um alvo específico, se torna violenta. Outro sentido é o de que essa força se expressa de forma física, ou seja, por meio da agressão e de ataques que visam ferir algo ou alguém. Por esse motivo, acredita-se que é possível identificar facilmente a violência pelos rastros e sinais visíveis que ela deixa. No entanto, visto que a força é considerada violência segundo as normas que a classificam, poderemos ter diversificadas formas de violência, de acordo com os tipos de normas instituídas.

Com essa mesma compreensão – da violência como o uso da força, manifestada principalmente pela agressão física – a Organização Mundial de Saúde (OMS) publicou, em 2002, o Relatório Mundial sobre Violência e Saúde, em que define a violência como

[...] uso intencional da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação. (OMS, 2002, p. 5).

É dessa violência, resultante da força física que se impõe de maneira agressiva sobre um objeto específico deixando marcas visíveis, que geralmente tratam as pessoas em suas histórias cotidianas. Apesar das especulações a respeito das causas não materiais desses episódios, o que mais interessa àquele que vê, ouve e repassa as informações dos casos de violência é a agressão desferida ou sofrida e a intensidade empregada. Quanto maior for a repercussão causada pelo fato violento, quer pela proporção da força utilizada, quer pelas evidências deixadas ou pelo destaque dado na sua propagação, mais rapidamente se espalhará, feito rastilho de pólvora.

De posse dessas informações, os porta-vozes da violência fazem classificações, definições, inferências de valor e generalizações arbitrárias, com base apenas na superficialidade do que percebem nos acontecimentos observados ou, o que acontece na maioria das vezes, nas informações de que tomam conhecimento pelos meios de comunicação de massa ou pelas histórias repassadas de boca em boca, sem, no entanto, terem a consciência do conjunto dos fenômenos tratados. De acordo com a antropóloga Caldeira (2000), a grande dimensão dada pela sociedade do espetáculo<sup>12</sup> a esses fatos aumenta ainda mais a sensação de insegurança e medo entre as pessoas, que mesmo não sofrendo diretamente a violência, acabam sentindo suas consequências e mudando sua rotina de vida. A ampla circulação dessas notícias (as quais, com o passar do tempo e a amplitude que ganham, são modificadas e interpretadas de diversas maneiras) tem endossado o sentimento de insegurança que alimenta e dá volume ao discurso sobre o aumento da violência propagado hoje na sociedade, o que se aplica também à escola.

---

<sup>12</sup> De acordo com Debord (1997) em *A sociedade do espetáculo*, “toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de *espetáculos*. Tudo o que era diretamente vivido se esvai na fumaça da representação” (p. 13).

A violência acaba assumindo, nesses termos, um caráter de transgressão, desordem, precariedade e caos. De maneira geral,

A violência é assimilada ao imprevisível, à ausência de forma, ao desregramento absoluto. [...] envolve a ideia de uma distância em relação às normas e às regras que governam as situações ditas naturais, normais ou legais. [...] Como transgressão das regras e das normas, a 'violência' deixa entrever a ameaça do imprevisível. Num mundo estável e regular, ela introduz o desregramento e o caos. (MICHAUD, 2001, p. 12).

Essa ideia da violência associada ao rompimento da ordem é atravessada por valores positivos e negativos, de acordo com as crenças e costumes dos grupos sociais a que estão atreladas. Por exemplo, os levantes populares da Revolução Francesa, ocorridos no final do século XVIII, contra a monarquia absolutista, embora tenham sido altamente violentos, representaram a cisão com um regime de governo que não mais servia aos interesses da sociedade. Já a violência denunciada nos dias de hoje como desencadeadora do aumento da criminalidade e do sentimento de medo e insegurança entre as pessoas é considerada nefasta, porque desestabiliza a ordem em sua totalidade, e por isso deve ser arduamente combatida para que o bem geral seja mantido.

Em uma direção distinta da apresentada habitualmente, Michaud (2001) defende o fato de que, ao se falar de violência, é preciso considerar alguns aspectos importantes que nem sempre são levados em conta, como as complexas interações entre os envolvidos, as múltiplas faces que apresenta, a sua distribuição temporal e os tipos de danos causados. Nesse sentido, Michaud (2001) afirma:

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (MICHAUD, 2001, p. 10).

A definição de Michaud permite tanto quantificar, como qualificar a violência, sem, contudo, deixar de considerá-la um fenômeno complexo, polissêmico e multifacetado. Para tanto, leva em consideração não apenas a simples descrição objetiva dos atos, mas também a forma e o estado como se apresentam, o que possibilita uma compreensão mais bem fundamentada e consistente do tema, que, embora pareça ser de domínio comum, guarda nuances e características pouco perceptíveis a olhos menos atentos.

Para Michaud (2001), a violência é complexa, especialmente quando não existe emprego de força física, pois ela não é facilmente perceptível nem seus atores podem ser claramente identificados. Isso se aplica a sistemas organizacionais, poderes tradicionais e governos instituídos, a exemplo do que ocorreu entre os anos de 1964 e 1985, com a ditadura militar brasileira; com os tribunais de Inquisição da Igreja Católica entre os séculos XIII e XIX; e com o Holocausto provocado pelo regime nazista alemão, no século XX. A ausência do confronto direto acaba gerando nas pessoas a sensação de não responsabilidade, é como se no meio da multidão estivessem invisíveis e assim pudessem satisfazer seus mais perversos desejos, sem receio de punição. Além disso, por estarem inseridos num grupo maior, não se consideram responsáveis pelos atos cometidos e dificilmente assumem sua culpa ou reconhecem o mal cometido.

Essa perspectiva é aprofundada por Arendt (1999), em *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*, ao descrever o julgamento do oficial nazista Otto Adolf Eichmann, ocorrido em 1961. Ao analisar seu perfil, Arendt (1999) o descreve como um burocrata frio, sem qualquer traço de arrependimento e incapaz de reconhecer sua parcela de culpa no Holocausto, apesar de ter sido o principal responsável pela deportação e envio dos judeus para os campos de concentração e extermínio. Durante todo o julgamento, Eichmann se declarou inocente, o que ficou explícito em um dos trechos de seu depoimento, ao afirmar de maneira contundente: “Com o assassinato dos judeus não tive nada a ver. Nunca matei um judeu. Nunca matei um ser humano, nunca dei ordem para matar, fosse um judeu, fosse um não judeu; simplesmente não fiz isso” (ARENDR, 1999, p. 32). É como se, pelo simples fato de ter ficado em seu gabinete, planejando e dando ordens, não sujasse suas mãos nem se incriminasse pelos horrores do genocídio. Outros exemplos de desresponsabilização de violências cometidas podem ser verificados nos depoimentos de ex-militares do Exército brasileiro que comandaram o período de horrores da ditadura militar iniciada em 1964, marcado pelo exílio, a tortura e o assassinato de civis. Como exemplo recente, (2013), pode ser citado o julgamento do “massacre do Carandiru”, em que os coronéis da Polícia Militar de São Paulo que comandaram a invasão e o extermínio de presos na Casa de Detenção de São Paulo – o Carandiru – não assumiram sua responsabilidade e culpa pelas mortes causadas.

Ainda segundo Michaud (2001), é preciso considerar que, com o avanço tecnológico, novas formas e novos instrumentos passaram a ser utilizados para a prática da violência. Por exemplo, nos dias atuais a maldade e o poder de destruição do homem podem ir muito além do alcance de seu braço. Com o avanço da ciência e da tecnologia, que a princípio tinha como lema o progresso da humanidade, ampliou-se em dimensão estratosférica a capacidade e o alcance da violência. Os meios utilizados para se cometer crimes vêm-se tornando cada vez mais sofisticados e sutis, de tal forma que quase não deixam rastros e indícios que possam identificar seus autores. Foi devido ao aprimoramento científico-tecnológico que o homem conseguiu construir a bomba atômica, instrumento que dizimou milhares de pessoas e destruiu por completo as cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki, em 1945. E o que dizer das engenhosas locomotivas criadas para transportar os judeus para o abate e as eficientes câmaras de gás montadas em Aushwitz que serviram para exterminar milhões de pessoas? E as armas biológicas, organismos vivos patogênicos utilizados para contaminar populações inteiras? Os exemplos se sucedem.

O tempo de duração da violência também é um elemento importante a ser considerado em sua definição, haja vista que a distribuição temporal pode ser muito maior que o ato pontual (mesmo que este seja muitas vezes devastador), transformando-o em um estado gradual e às vezes contínuo, prolongando indefinidamente seus efeitos perversos. “Pode-se matar, deixar morrer de fome ou favorecer condições de subnutrição. Pode-se fazer desaparecer um adversário ou afastá-lo progressivamente da vida social e política através de uma série de proibições profissionais e administrativas.” (MICHAUD, 2001, p. 11). Os estados de violência são de difícil localização, pois resultam das condições de submissão a um poder dominante que atinge tanto a vida social como política dos envolvidos. Como nos horrores protagonizados pelos nazistas, em que milhões de judeus morreram de desnutrição, sede, frio, maus-tratos, tortura, vítimas de experimentos médicos, febre tifoide e outras doenças ao ficarem confinados nos chamados guetos e nos campos de concentração, como animais em matadouros.

No Brasil, estudos como os desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos da Violência (NEV) da Universidade de São Paulo, coordenado pelo pesquisador Sérgio Adorno, indicam que a violência e os casos de homicídio têm aumentado nas três últimas décadas e que “em todo o país, o alvo preferencial dessas mortes

compreende adolescentes e jovens adultos masculinos, em especial procedentes das chamadas classes populares urbanas [...]” (ADORNO, 2002, p. 92). Não é de surpreender que, paralelamente a esse aumento da violência sobre uma parcela específica da população (masculina, jovem, pobre e, por que não dizer, negra), o país tenha vivido, também nas últimas décadas, o aumento da concentração de renda, das desigualdades sociais e da dificuldade no acesso a direitos e à justiça. Enquanto as autoridades constituídas parecem fazer vistas grossas a essa situação endêmica de mortes, milhares de jovens são vítimas de homicídio todos os anos, e boa parte deles cometidos pela própria polícia, que parece ter alvo certo em suas abordagens, como destaca Sinhoretto (2014) no estudo que desenvolveu sobre *Desigualdade racial e segurança pública em São Paulo*.

Ainda sob o aspecto da recorrência, outra grave forma de violência vivenciada atualmente no Brasil, mas que também constitui um sério problema de outros países, diz respeito à corrupção e ao desvio de recursos públicos. Investimentos que deveriam ser destinados à melhoria da qualidade de vida da população (com educação, saúde, saneamento básico, emprego, combate à violência, erradicação da fome, redução da miséria) são desviados para fins particulares, por pessoas que, se utilizando do poder que lhes foi conferido, agem de má-fé e se apropriam de maneira indevida daquilo que era para ser público. As consequências da corrupção são nefastas, pois, ao longo do tempo, ela favorece o aumento das desigualdades sociais, na medida em que compromete seriamente a sobrevivência de determinados grupos sociais, em especial dos que dependem diretamente das ações de seguridade do governo.

Além dos aspectos já expostos, devem ser lembrados também os diferentes tipos de danos causados às pessoas vitimadas pela violência. Estes podem ser “danos físicos mais ou menos graves, danos psíquicos e morais, danos aos bens, danos aos próximos ou aos laços culturais.” (MICHAUD, 2001, p. 11). Ainda que os prejuízos de ordem material e física, pelo fato de serem mais visivelmente percebidos e identificados, sejam comumente tratados como os mais importantes no que diz respeito aos tipos de violência, o assédio psicológico e moral (figurado na perseguição e na intimidação recorrente) e os atentados ao que é sagrado às crenças e costumes são extremamente graves.

Por considerar real essa perspectiva da violência, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) publicou, em 2013, uma cartilha sobre assédio moral e

sexual no trabalho com o objetivo de orientar e coibir práticas abusivas na relação trabalhista. De acordo com o documento,

O assédio moral e sexual no trabalho caracteriza-se pela exposição dos trabalhadores a situações humilhantes e constrangedoras, repetitivas e prolongadas durante a jornada de trabalho e relativas ao exercício de suas funções. Tais práticas evidenciam-se em relações hierárquicas autoritárias, em que predominam condutas negativas, relações desumanas e antiéticas de longa duração, de um ou mais chefes, dirigidas a um ou mais subordinados, entre colegas e, excepcionalmente, na modalidade ascendente (subordinado x chefe), desestabilizando a relação da vítima. Estudos sobre o tema confirmam que a humilhação constitui um risco “invisível”, porém concreto, nas relações de trabalho e que compromete, sobretudo, a saúde das trabalhadoras. (BRASIL, 2013, p. 11).

Michaud (2001) propõe um “olhar desprendido” para a violência, um olhar que fuja das tradicionais tipificações emolduradas, formadas a partir de estruturas rígidas e muitas vezes pouco representativas, sem considerar os contextos e movimentos que permeiam sua manifestação. Para tanto, é importante averiguar quem e quantos são os sujeitos envolvidos, que tipo de relação estabelecem e como atuam, qual dano foi causado e a quem, com que frequência e intensidade acontecem. Considerando tais variáveis, é possível descrever com mais precisão a violência, a qual, embora tão falada entre políticos, tão discutida por entidades sociais, tão presente nas mídias, nos meios intelectuais e nas rodas de conversa, é tão pouco compreendida de fato.

## **2.2 A produção e a reedição da violência na sociedade: um breve panorama**

Ao fazer um breve passeio pela história, é possível ver que os comportamentos perversos do homem contra seu semelhante não são uma novidade dos tempos atuais. Freud (1930/2010) ressalta que a agressividade faz parte da natureza do homem e que este não é gentil e amável como se imagina, mas frio e perverso quando conduzido incontinentemente por suas energias instintivas. O autor considera ainda que

Em resultado disso, o seu próximo é, para ele, não apenas um ajudante potencial ou um objeto sexual, mas também alguém que o tenta a satisfazer sobre ele a sua agressividade, a explorar sua capacidade de trabalho sem compensação, utilizá-lo sexualmente, sem o seu consentimento, apoderar-se de suas posses, humilhá-lo, causar-lhe sofrimento, torturá-lo e matá-lo. (FREUD, 1930/2010, p. 133).

Thomas Hobbes (1979) já mencionava, em seu *Leviatã*, publicado em meados do século XVII, a ideia de que “o homem é o lobo do homem”, porém, com o advento da “era da razão”, na modernidade, as práticas de agressividade se tornaram muito mais sofisticadas e especialmente cruéis. A história da humanidade é marcada por diversas dessas páginas grafadas a sangue, que tornam explícitas a atrocidade e a frieza que habitam no ser humano e que, vez por outra, emergem de forma devastadora.

Na Roma antiga, por exemplo, a gladiatura era uma espécie de espetáculo público de violência, em que homens eram brutalmente assassinados em lutas ou devorados vivos por leões, tudo isso para o divertimento dos súditos do Império, que lotavam os coliseus e eram tomados por um clima de fascínio e prazer diante da morte:

A luta entre os gladiadores, ou entre feras e gladiadores, era totalmente realista, e isso empolgava as plateias de Roma. [...]. Os participantes eram escolhidos em função de seu porte, de sua força e de seu físico. Eram treinados para proporcionar um bom espetáculo, combatendo com bravura e morrendo com dignidade. Podiam ser escravos, prisioneiros de guerra ou cristãos, mas até mesmo homens livres se candidatavam, pois era um caminho possível e rápido para a ascensão social. A entrada no Coliseu era gratuita, e as pessoas da plateia podiam apostar no seu favorito. A gladiatura era tema das conversas no dia a dia. (MINERBO, 2007, p. 154).

De acordo com Veyne (1982), existia uma ambivalência de sentimentos em relação à gladiatura, pois esta produzia ao mesmo tempo fascínio e repulsa em quem assistia a seus espetáculos sangrentos, o que fez com que muitas nações suspendessem os sacrifícios humanos nos coliseus. De um lado, as pessoas eram contagiadas pelo sadismo, pelo êxtase ante a morte e pelo gozo de ver cadáveres ao chão e, do outro, eram afetadas profundamente por um grande medo e aflição de verem no contexto da vida pública a legitimação de assassinatos que, em sua grande maioria, não se aplicavam a criminosos ou inimigos, conotando um possível retorno à selvageria. Ainda assim, em Roma, diante dos sentimentos ambivalentes de sadismo e medo provocados pelos espetáculos nas arenas, a atração pelo violento sobressaiu em relação ao horror dela emanado, desfoque o olhar das massas dos graves problemas do cotidiano e das políticas estatais e o colocou no meio das arenas, na figura do gladiador, aclamado como herói por sua coragem e força, mas também considerado impuro, pelo sangue que derramava. Dessa forma, os romanos instalaram a gladiatura com grande sucesso em seu território, a qual se

tornou um dos principais eventos populares de lazer do antigo império. O que chama atenção, em meio a tudo isso, como salienta Veyne (1982) não é tanto o caráter agressivo das mortes, mas a legitimação e a orquestração estatal da violência injustificada. Nesse sentido, o autor destaca que

[...] o mais espantoso não é essa inesperada falta de humanidade, mas sim, que essa inocência na atrocidade era legítima, e até legal, e até mesmo organizada pelo poder público; o soberano, garantia do estado de sociedade contra o estado de natureza, era ele próprio o organizador desses assassinatos lúdicos em plena paz pública e, nos anfiteatros, os arbitrava e presidia. [...] o horror está em que esse horror público não é encoberto por nenhum pretexto. (VEYNE, 1982, p. 153).

A história mostra que a crueldade deliberada também assumiu em determinados momentos uma feição sacrossanta. Como ocorreu durante a Idade Média, quando o clero católico instaurou a Inquisição com a finalidade de eliminar toda e qualquer heresia, além de reafirmar a fé na Igreja. Em 1231, o Papa Gregório IX instituiu, por meio de uma bula, os Tribunais do Santo Ofício, que, ao longo do tempo, foram sendo instalados em vários países católicos, para apurar denúncias e condenar os que se desviassem da doutrina. Os acusados eram perseguidos, interrogados – quando não declaravam espontaneamente a heresia eram terrivelmente torturados até à confissão – e julgados. As sentenças eram proferidas em sessões públicas para que todos pudessem visualizar o alcance e o tamanho do poder da Igreja e permanecessem obedientes, sob pena de sofrerem o peso da mão sagrada. Depois disso, os condenados eram entregues às autoridades do Estado, que se encarregavam de aplicar as sentenças, que iam desde o confisco dos bens ou a prisão temporária até a morte na fogueira em praça pública.

Inúmeras atrocidades foram cometidas pela Igreja nessa época, tudo “em nome de Deus” e com o aval das autoridades constituídas e das pessoas comuns, testemunhas oculares de todas essas crueldades. Um fato importante, que muitas vezes passa despercebido, é que, para além dos objetivos puramente religiosos, as ações dos Tribunais de Inquisição visavam atender também a interesses socioeconômicos e políticos das classes dominantes e dos Estados. Talvez por isso tenha ocorrido uma aquiescência tão expressiva de algumas monarquias, como ocorreu na Espanha, onde “[...] a Inquisição penetrou profundamente na vida social, possuindo uma gigantesca burocracia pública com cerca de vinte mil funcionários a serviço do movimento inquisitorial” (COTRIM, 2000, p. 158). Essa aliança constituiu

uma forma mais duradoura e efetiva de combater os adversários e frear os que fossem contrários ao poder dominante, pois seus efeitos se estendiam para além da vida terrena, conforme os dogmas da Igreja.

Outro momento em que a perversidade humana se mostrou com toda pompa e circunstância foi na aplicação penal dos suplícios, no século XVII e grande parte do XVIII, em vários países da Europa. Inspirado na Inquisição Católica, o suplício, como descreve Foucault (2007), correspondia à ostentação da pena corporal dolorosa, atroz, utilizada para punir os contraventores da época. Seguia todo um ritual de sofrimento em praça pública para a marcação das vítimas e a conservação do poder que castigava, indo desde chicotadas, marcação de ferro em brasa, mutilação, até a morte, que poderia ocorrer por vários meios, como forca, guilhotina, esquartejamento ou fogueira. O suplício estendia-se inclusive após a morte, com “cadáveres queimados, cinzas jogadas ao vento, corpos arrastados na grade, expostos à beira da estrada. A justiça perseguia o corpo além de qualquer sofrimento possível” (FOUCAULT, 2007, p. 32). Tudo era pensado meticulosamente na intenção de reestabelecer o poder soberano, maculado pelo criminoso, e para criar um clima de medo e resignação em todos aqueles que testemunhassem tais punições ou delas tomassem conhecimento.

No ritual do suplício o corpo do condenado era o alvo principal do castigo público. À luz do dia, o réu deveria anunciar a todos sua condenação como um sinal de reconhecimento do crime cometido. Isso porque “seu corpo mostrado, passeado, exposto, supliciado, deveria ser como o suporte público de um processo que ficara, até então, na sombra; nele, sobre ele, o ato de justiça deve-se tornar legível para todos.” (FOUCAULT, 2007, p. 38). Quanto a suas finalidades, essa execução da verdade realizada na aplicação das penas públicas tinha os seguintes desdobramentos, de acordo com Foucault (2007): tornar o corpo do culpado o principal mensageiro de sua condenação, por meio de uma espécie de “via sacra” em que carregava junto ao corpo um cartaz com sua sentença, lido em diversos lugares por onde passava até chegar ao local do crime; legitimar a justiça e fazer brilhar a verdade por meio do reconhecimento e da confissão pública da culpa; correlacionar o suplício ao crime cometido, encenando-se as mesmas proporções, instrumentos e gestos empregados pelo criminoso; e, sacramentar a última prova contra o condenado, por meio da exacerbação da dor e do sofrimento prolongado,

como se fosse uma antecipação da punição que receberia após a morte, mas que poderia servir de alívio para sua pena perante Deus.

Outra prática cruel, bastante comum entre os homens, da Antiguidade aos tempos modernos, foi a escravidão, atividade largamente utilizada no Brasil, desde a conquista, iniciada em 1500, até 1888, com a promulgação da Lei Áurea. Nesse longo período, a escravidão brasileira tornou-se a base das relações de trabalho e da economia. Inicialmente foram escravizados índios (nativos) e depois negros (vindos da África). Segundo o historiador Cotrim (2000, p. 71) estima-se que entre os séculos XVI e XIX foram traficados da África para a América, em navios negreiros, cerca de 20 milhões de escravos, dos quais um quinto veio para o Brasil.

O tráfico, a comercialização e a exploração dos escravos eram atividades altamente lucrativas, pois além de se ganhar dinheiro na sua negociação, lograva-se mais ainda com seu trabalho não remunerado. Para os senhores, os escravos eram como objetos ou animais de sua propriedade, o que lhes dava o direito de usá-los da forma que bem quisessem, podendo vendê-los, alugá-los, emprestá-los ou doá-los quando e como desejassem. Em sendo assim, tratavam-nos de forma desumana, submetendo-os às mais horrendas condições e explorando-os até a morte. As memórias desse período revelam que,

Se os trabalhos a que estavam submetidos os escravos eram insofríveis, os castigos e as violências não ficavam atrás. Após a travessia atlântica, realizada em condições subumanas, com altos índices de mortalidade e enfermidade, ficavam à mercê de abusos sexuais e tinham suas famílias desfeitas com a venda de seus membros em separado. Os cativos eram submetidos a palmadas, açoites e correntes, sendo muitas vezes mutilados para garantir sua disciplina. Em geral os castigos eram aplicados pelo feitor, que podia ser um homem livre pobre, um índio, um negro alforriado ou até mesmo um escravo de confiança do senhor. (CAMPOS e MIRANDA, 2005, p. 214).

Ainda que a Lei Áurea, assinada pela princesa Isabel em 13 de maio de 1888, tenha determinado a extinção da escravatura no Brasil, não conseguiu garantir aos negros alforriados as condições necessárias para viverem em liberdade. Ao deixarem as senzalas, foram abandonados à própria sorte numa sociedade dominada por brancos, elitista e altamente excludente. Não havia lugar para eles na cidade, onde não eram bem-vindos. Sem dinheiro e sem terem para onde ir, foram viver de forma marginal em guetos nos arredores das cidades, em condições muito semelhantes àquelas do tempo em que eram escravos. Diante disso tudo, há que se

questionar, então, que liberdade foi essa dada aos negros, como fez Cotrim (2000, p. 215):

Os negros tornaram-se realmente livres depois de 1888? Não. Depois de quase quatro séculos de escravidão, não tinham recursos financeiros para trabalhar por conta própria, não tinham educação para buscar uma boa posição na sociedade, nem contavam com qualquer tipo de ajuda do governo. Diante de tantos obstáculos, a maioria dos negros continuou desempenhando o mesmo papel de antes. Os antigos proprietários de escravos os tratavam praticamente da mesma maneira cruel e desumana. As estatísticas mostram os graves problemas sofridos pelo negro ainda hoje na sociedade brasileira. São eles os mais atingidos pela miséria, fome, falta de moradia, falta de assistência à saúde e à educação. São eles que trabalham nas profissões mais humildes e ganham os piores salários.

Como se os surpreendentes números do escravismo já não bastassem, uma outra manifestação de violência conseguiu ser ainda mais devastadora, estando presente em diversos momentos da história da humanidade: as guerras entre nações. Para se ter uma pequena ideia do rastro de destruição que elas têm deixado, basta fazer um levantamento do número de vitimados, como fez Michaud (2001) com base nos trabalhos de Singer e Small (s/d, apud MICHAUD, 2001), que enumeraram 367 guerras entre os anos de 1816 e 1965. Considerando apenas as maiores guerras ocorridas nesse período, em que participaram Estados independentes com mais de 500.000 habitantes, Michaud esboçou a seguinte tabela:

**TABELA 1: Vítimas de guerras entre os anos de 1816 e 1965**

<b>Região</b>	<b>Vítimas de guerras entre várias nações</b>	<b>Vítimas de guerras entre duas nações</b>
Europa	22.430.000	21.973.700
América	459.300	929.500
África	8.376.200	29.800
Oriente Médio	10.986.700	783.800
Ásia	16.639.700	5.472.800

Fonte: Elaborado por Michaud (2001, p.19).

Outro quadro mais abrangente, tão alarmante quanto o anterior, é o que Michaud (2001) elaborou a partir de um levantamento do número de vítimas de guerras entre os anos de 1601 e 1925, em nove países europeus (Áustria, França,

Inglaterra, Rússia, Polônia, Espanha, Itália, Holanda e Alemanha), feito por Sorokin (s/d, apud MICHAUD, 2001). Nesse arrolamento são apresentados também o tamanho da população e os contingentes de suas Forças Armadas. Eis os números, de acordo com Michaud:

**TABELA 2: Vítimas de guerras entre os anos de 1601 e 1925**

<b>Século</b>	<b>Vítimas</b>	<b>População</b>	<b>Forças Armadas</b>	<b>Civis</b>
XX até 1925	22.035.150	401.000.000	60.425.000	340.575.000
XIX	3.645.620	238.000.000	24.333.800	213.666.200
XVIII	4.505.990	135.000.000	31.055.500	103.944.500
XVII	3.711.090	100.000.000	25.796.000	74.204.000

Fonte: Elaborado por Michaud (2001, p.19).

O que mais chama atenção nesses números é, sem dúvida, o aumento na escala de violência do século XX, mesmo tendo sido computadas apenas as guerras ocorridas no primeiro quarto do século, o que se confirmaria nas sangrentas guerras subsequentes que ocorreram até o ano de 1965. É bom lembrar que esses números correspondem somente àqueles que foram vítimas diretas da violência, sem contar as inúmeras vítimas que sofreram indiretamente com as restrições, as epidemias e as destruições. Embora não seja fácil comparar as guerras quanto a crueldade e poder de destruição empregado, um fato fica evidente: “Na época contemporânea a tecnologia é mais destrutiva [...]. As guerras são ao mesmo tempo menos frequentes e mais mortíferas, enquanto as guerras do passado se caracterizavam principalmente por suas devastações indiretas.” (MICHAUD, 2001, p. 21). Nesse sentido,

Levando em conta os progressos técnicos e o aspecto aterrador do qual os conflitos armados se revestem atualmente, não seria exagero afirmar que o século XX foi o mais criminoso da história, somando-se os “holocaustos” aos horrores da guerra propriamente dita. Tal século foi, também, aquele em que o medo atingiu seu ápice. Ao extermínio dos judeus e dos ciganos que Hitler tentou levar a cabo, somam-se, antes e depois, o massacre dos armênios e os genocídios no Camboja e em Ruanda. (DELUMEAU, 2007, p. 42).

Sem dúvida, um dos maiores exemplos de aperfeiçoamento da brutalidade humana, ocorrido no século XX, foi o nazismo, expressão da barbárie

aprimorada com toda uma tecnologia da mais surpreendente crueldade já vista. O nazismo vigorou na Alemanha entre os anos de 1933 e 1945, e correspondeu ao regime de governo mais frio e sanguinário já visto em todos os tempos. Sob o pretexto do nacionalismo e com ideias explícitas de racismo, totalitarismo e vingança implacável aos inimigos, Adolf Hitler – líder nazista –, determinou que fossem executados nos campos de concentração (estruturas arquitetônicas equipadas para matar) milhares de comunistas, negros, homossexuais, ciganos e, sobretudo, judeus, grupo escolhido como bode expiatório de todos os males alemães. Os judeus foram perseguidos, expropriados, humilhados e barbaramente mortos pela fome, pelas doenças, nas câmaras de gás, nas fornalhas, ou linchados sumariamente pelos soldados.

O nazismo introduziu na sociedade um novo perfil de criminoso: o alienado moralmente, insensível à dor do outro, incapaz de pensar criticamente e de refletir sobre seus atos e cegamente obediente. Para Arendt (1999), a existência de uma coletividade de sujeitos desse tipo possibilitou a *banalidade do mal*<sup>13</sup> na Alemanha, combustível necessário para que o líder nazista concretizasse seu plano de ódio e vingança contra judeus e minorias no Holocausto. Com a razão opaca e embevecidas pelo aparente estado de poder e idealismo totalitário, essas pessoas se deixaram conduzir facilmente pelo automatismo e pela disciplina militar.

A condenação e o fim do Holocausto, comandado por Hitler, ocorreram oficialmente em meados da década de 40 do século XX, com o término da Segunda Guerra Mundial. Mas isso não significou a eliminação em definitivo dos sentimentos destrutivos de barbárie existentes entre parte dos alemães.

Isso ficou evidente nos julgamentos dos réus nazistas, como os que ocorreram em Nuremberg, entre os anos de 1945 e 1946 e em Jerusalém, no ano de 1961. Nos interrogatórios, os réus não demonstraram nenhum arrependimento pelo mal cometido e afirmaram categoricamente que agiram guiados pelo rigoroso cumprimento do dever. Eichmann, um dos réus julgados, assim como os demais acusados, alegou inocência e sustentou obstinadamente, em suas declarações, o

---

<sup>13</sup> Não diz respeito a uma teoria ou doutrina, mas a “[...] algo completamente factual, ao fenômeno dos atos malignos cometidos numa escala gigantesca, que não podiam ser atribuídos a nenhuma particularidade de maldade, patologia ou convicção ideológica do agente, cuja única distinção pessoal era uma superficialidade talvez extraordinária. Por mais monstruosos que fossem os atos, o agente não era nem monstruoso nem demoníaco, e a única característica específica que se podia detectar [...] não era estupidez, mas uma curiosa e totalmente autêntica incapacidade de pensar” (ARENDR, 2000, p. 226).

seguinte argumento: “Não sou o monstro que fazem de mim. Sou uma vítima da falácia” (ARENDR, 1999, p. 269). Seu advogado trabalhou com a proposição de que “sua culpa provinha de sua obediência, e a obediência é louvada como virtude. Sua virtude tinha sido abusada pelos líderes nazistas. Mas ele não era membro do grupo dominante, ele era uma vítima, e só os líderes mereciam punição” (Ibid.).

Segundo Arendt, aparentemente Eichmann (cujo julgamento ocorreu em Jerusalém, no ano de 1961) não tinha traços de um homem cruel, que pudesse representar perigo à sociedade; pelo contrário, mostrava-se um admirável pai de família, um solícito e dócil servidor burocrata, um homem acima de qualquer suspeita, mas que se tornaria um dos assassinos mais eficientes do período nazista. Isso se configurou justamente porque

O homem Eichmann era o perfeito instrumento para levar a cabo a “solução final”: organizado, regular e eficiente tal qual a empreitada de que ele estava encarregado. Na sua função de encarregado de transporte, ele era normal e medíocre e, no entanto, perfeitamente adaptado ao trabalho que consistia em “fazer as rodas deslizarem suavemente”, no sentido literal e figurativo. Sua função era tornar a “solução final” normal. [...] Eichmann representava o melhor exemplo de um assassino de massa que era, ao mesmo tempo, um perfeito homem de família. (SOUKI, 1998, p. 92).

Outra modalidade ascendente de violência é o terrorismo internacional, que mesmo estando presente na sociedade há muito tempo, nas quatro últimas décadas tem ganhado proporções cada vez maiores, impulsionado principalmente pelo acirramento das diferenças e pelas disputas, não só no campo da cultura e da religião, mas também na esfera das tensões políticas, agravadas, sobretudo, pelo processo de globalização por que passa o mundo atual. Mas o que efetivamente é terrorismo?

O termo [terrorismo] deriva de *terror* e é relativamente recente no léxico das línguas de origem latina e anglo-saxônicas. Ele nasceu para caracterizar procedimentos da época do Terror, na França, quando a violência - neste caso a guilhotina - foi usada pelo Comité de Salvação Pública para eliminar os adversários políticos mais notórios e obrigar, pelo medo, a generalidade dos cidadãos a aderir às novas ideias e a submeter-se ao poder instituído. A simples observação histórica da exploração do terror para fins políticos permite-nos afirmar que *terrorismo* é o conjunto de ações *violentas*, empreendidas por *grupos pouco numerosos* contra *regimes, classes dirigentes* ou *minorias* (políticas, religiosas, raciais ou étnicas). A diretriz dessas ações violentas, sejam elas quais forem, é sempre provocar medo, pavor, terror. (PINHEIRO, 1979, p. 52, grifos do autor).

A partir dos atentados de 11 de setembro de 2001, em Nova York, o terrorismo se tornou uma preocupação dominante para muitos países, constituindo-se uma das principais ameaças mundiais do século XXI. Chama atenção o fato de que, apesar dos esforços internacionais no combate ao terrorismo, esta tem sido uma tarefa de difícil realização, pois os grupos terroristas, cada vez mais organizados, compõem redes de simpatizantes espalhadas por vários países, com diversos pontos de contato e inúmeras bases de apoio. Esses terroristas são treinados e financiados principalmente por Estados que os utilizam para pressionar outros grupos ou nações. Os métodos mais conhecidos são os atentados contra bens públicos ou privados e os sequestros, seguidos ou não de assassinatos.

Entre as diversas organizações comumente mencionadas, nos últimos tempos, como principais grupos terroristas, destacam-se, de acordo com Pena (2014):

- o *IRA* ou Exército Republicano Irlandês, surgiu no início do século XX, com o objetivo de separar a Irlanda do Norte do Reino Unido e anexá-la à República da Irlanda. Foi responsável por milhares de mortes em atentados, mas atualmente age por meios políticos;

- o *ETA*, abreviação, no dialeto basco, de “Pátria Basca e Liberdade”, grupo separatista criado em 1959 com o objetivo de buscar a independência do País Basco em relação à Espanha. Em sua história cometeu assassinatos e atentados, mas está gradativamente diminuindo sua atuação por conta da grande desaprovação popular;

- as *FARC*, Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia, grupo de esquerda surgido em 1964 com o propósito de tomar o controle da Colômbia contra a influência ideológica dos Estados Unidos. Atua em guerrilhas, sequestros e no controle do tráfico de drogas;

- a *Al-Qaeda*, cujo nome significa “a base”, criada em 1980 no Afeganistão, composta majoritariamente por muçulmanos fundamentalistas, tem por objetivo eliminar a influência ocidental sobre o mundo islâmico. Ficou conhecida mundialmente pelos atentados às torres do World Trade Center, em 11 de setembro de 2001, em Nova Iorque;

- o *Talibã*, ou “estudantes”, grupo político com atuação no Afeganistão e no Paquistão desde 1996, foi destituído do poder com a invasão americana em

2001, mas atualmente tem ganhado forças e retomado o controle de algumas áreas com a saída das tropas estrangeiras;

- o *Hamas*, sigla para o Movimento de Resistência Islâmica, atua na Palestina e visa a destruição do Estado de Israel e a formação do Estado da Palestina. Hoje controla a Faixa de Gaza, território localizado em um estreito pedaço de terra na costa oeste de Israel, na fronteira com o Egito;

- o *Boko Haram*, cujo nome significa “a educação não Islâmica é pecado”, foi criado em 2002, luta pela implantação da lei islâmica e contra a influência ocidental na Nigéria. Tem realizado vários atentados, com grande número de mortos e em 2014 ganhou destaque pelo sequestro de centenas de jovens em uma escola feminina.

- o *ISIS* ou Estado Islâmico, surgiu em 2013 como uma dissidência da Al-Qaeda, age na Síria e no Iraque, propaga o terror por meio da dizimação de minorias étnicas e religiosas e do sequestro e decapitação de inocentes, tem por objetivo fundar um califado totalmente regido por leis islâmicas. Seu mais recente atentado ocorreu em Paris no dia 13 de novembro de 2015 e deixou 129 mortos e 352 feridos, vítimas de ataques coordenados com explosões e tiroteios em diversos lugares da cidade.

A história da humanidade tem mostrado que as práticas de violência têm sido reeditadas nos tempos atuais, possivelmente com ainda mais força e crueldade. No Brasil, práticas de intolerância, vingança e crueldade têm-se atualizado, como por exemplo, nos esquadrões da morte, criados na década de 1960 em São Paulo e no Rio de Janeiro e que se disseminaram por vários estados, como Alagoas, Espírito Santo e Acre. Eram grupos de extermínio organizados, formados dentro das polícias civil e militar, com as finalidades de “limpar” da sociedade os bandidos considerados perigosos e eliminar aqueles que se opunham ao poder político e econômico vigente (BICUDO, 1988). Embora estivessem às margens da lei, atuavam com a conivência da justiça e do poder político. As principais marcas desses grupos eram os abusos e a truculência com que atuavam. Conforme destaca Mattos (2011, p. 9),

Esses grupos agiram sobre o segmento de classes excluídas do processo de desenvolvimento social brasileiro. Suas vítimas em gozo de liberdade, ou sob custódia do Estado, mesmo que na condição de presos por suspeição, eram torturadas e executadas, sem chance de defesa, normalmente com requinte de crueldade e, habitualmente, com uma grande quantidade de tiros.

Um bom exemplo do poder de destruição e crueldade desses esquadrões foi estampado na imprensa nacional em 1996, com o assassinato de Agilson dos Santos Firmino, o Baiano, por um grupo de extermínio do Acre, comandado pelo então coronel e deputado federal Hidelbrando Pascoal, atualmente preso e condenado pelos vários crimes cometidos. Para vingar a morte do irmão, Hidelbrando mandou executar Baiano, de forma bárbara, por ser ele suspeito de ter acompanhado o executor do crime. Ainda vivo, teve os olhos perfurados, braços, pernas e genitália amputados com uma motosserra e um prego cravado na testa. Após a sessão de tortura, o corpo de Baiano foi alvejado e jogado em uma avenida da cidade de Rio Branco (AC).

Embora passados mais de quatro décadas desde seu surgimento, os esquadrões parecem ainda se fazer resistentes. Um relatório apresentado em 2011 pela Polícia Civil do Estado de São Paulo indica a existência de grupos de extermínio formados por policiais militares responsáveis pela morte de 150 pessoas entre 2006 e 2010 na capital do estado. Do total de assassinatos cometidos por esses grupos, mais de um terço deles não teve razão aparente, e os demais foram motivados por vingança, abuso da autoridade, “limpeza” e cobranças de dívidas ligadas ao tráfico e ao jogo ilegal<sup>14</sup>.

As chacinas, assassinatos em massa e de forma brutal, levadas a cabo por representantes do próprio Estado, também estão presentes na história recente do Brasil. Uma das piores chacinas foi o massacre do Carandiru, em São Paulo (SP), ocorrido em 2 de outubro de 1992 no maior presídio do país, conhecido como Carandiru, onde os presos foram encurralados nas celas e 111 deles assassinados por policiais fortemente armados, numa ação comandada pela Polícia Militar para conter uma rebelião e na qual os sobreviventes foram obrigados a carregar os corpos dos mortos. Outra chacina que abalou o país, também realizada por policiais militares, ocorreu na noite de 23 de julho de 1993, na praça da Igreja da Candelária, no centro do Rio de Janeiro (RJ), onde oito adolescentes de rua, com idade entre 11 e 19 anos, foram executados a tiros enquanto dormiam e vários outros ficaram

---

<sup>14</sup> Entre as motivações dos assassinatos, constam no relatório: “20% por vingança; 13% por abuso de autoridade; 13% pelo que o relatório chama de ‘limpeza’ (assassinato de viciados em drogas, por exemplo); 10% por cobranças ligadas ao tráfico e 5% por cobranças de jogo ilegal; 39% sem razão aparente.” (CARAMANTE, André. Relatório atribui a PMs 150 assassinatos. *Folha de São Paulo*. 25 mar. 2011). Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2503201101.htm>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

feridos. Em 29 de agosto de 1993, 50 policiais militares encapuzados arrombaram casas e assassinaram 21 moradores da favela de Vigário Geral, na cidade do Rio de Janeiro (RJ); em 30 de março de 2005, atiradores em um carro mataram, sem alvo definido, 30 pessoas na Baixada Fluminense (RJ): crianças, adolescentes, mulheres e homens. Em dezembro de 2013, 17 detentos do presídio de Pedrinhas, em São Luís (MA), foram assassinados brutalmente por membros de facções rivais durante uma rebelião; os corpos foram encontrados com marcas de tortura e estrangulamento, golpes de faca e alguns com decapitação. Um episódio mais recente de violência bárbara ocorreu no dia 13 de agosto de 2015, quando 19 pessoas foram assassinadas e outras sete ficaram feridas em 10 lugares próximos entre si, nas cidades de Osasco e Barueri, na Grande São Paulo (SP) e, apesar de ainda não se saber ao certo o que motivou os crimes e quem foram os culpados, indícios apontam para a ação coordenada de um grupo de policiais militares e guardas-civis para vingar a morte de um guarda-civil e de um cabo da Polícia Militar, mortos no mesmo mês por assaltantes.

Uma prática bem antiga, mas que ainda se apresenta na sociedade atual é o linchamento, justiça feita pelas próprias mãos praticada por um grupo de pessoas com a finalidade de punir severamente criminosos. De acordo com Sinhoretto (2001, p. 191),

Como ato de justiça popular, o linchamento expressa o conflito entre a expectativa da população e o funcionamento das instituições de justiça. [...] a justiça popular possui uma temporalidade própria, que está relacionada à gravidade do crime que suscita uma resposta popular. Está relacionada também com o tempo das relações interpessoais que se desenvolvem no bairro. É inaceitável a convivência nos limites do bairro com os culpados por um crime cometido no local. O tempo moroso do Judiciário significa a impunidade no tempo que rege as relações de vizinhança, onde os contatos são constantes e muito variados.

No Brasil, um caso recente foi o linchamento da dona de casa Fabiane Maria de Jesus, 33 anos, ocorrido no dia 3 de maio de 2014, em um bairro periférico da cidade de Guarujá (SP). Fabiane foi confundida com uma suposta sequestradora de crianças (que seriam utilizadas em rituais de magia negra), cujo retrato falado fora divulgado, pelas redes sociais, na internet. Por conta disso, foi caçada por dezenas de moradores enfurecidos, espancada, massacrada com pauladas na cabeça e arrastada agonizante pelo chão até a morte, tudo sob o olhar e o incentivo de centenas de moradores que gritavam palavras de ódio e vingança contra a

vítima, ao mesmo tempo que as cenas eram friamente testemunhadas e gravadas pelas câmeras dos aparelhos celulares, para logo após serem divulgadas nas redes sociais digitais.

### **2.3 O homem moderno e a violência**

Para compreender melhor esses comportamentos violentos que se expressam acima da lei, acima dos instrumentos legais de coerção e punição modernos, que se apresentam cada vez mais brutais e irrompem quando menos se espera, é necessário entender como a sociedade vem se organizando e quais valores, sentimentos, motivações e interesses têm norteado a vida das pessoas e dos grupos. Um bom começo para essa análise seria investigar as origens da organização social moderna e os fatores envolvidos no processo de mudança de pensamento do homem, que deixa de olhar para o céu na busca de respostas às suas indagações e passa a ver nele próprio e nas experiências que realiza as fontes de explicação para suas dúvidas e medos.

Na modernidade um tipo de comportamento específico, o “racionalizado” ou “racional-com-respeito-a-fins” (HABERMAS, 1975), ganhou destaque e se fortaleceu no mundo ocidental. Talvez resida aqui justamente o que diferenciará substancialmente a sociedade ocidental moderna das outras sociedades: a supremacia de um comportamento social que subordina a tradição, os afetos e os valores à sua lógica particular, a dos resultados. Weber (2013) denominou esse movimento social de “desencantamento do mundo”, por simbolizar a substituição dos velhos costumes tradicionais e das crenças místicas pela lógica da razão, que visa sempre a fins humanamente definidos:

O destino de nossos tempos é caracterizado pela racionalização e, acima de tudo, pelo “desencantamento do mundo”. Precisamente os valores últimos e mais sublimes retiraram-se da vida pública, seja para o reino transcendental da vida mística, seja para a fraternidade das relações diretas e pessoais. (WEBER, 2013, p. 107).

Indo um pouco mais adiante, Marcuse (1978) indica que essa nova perspectiva da razão se institucionaliza e ganha sofisticação com o desenvolvimento da técnica e da ciência, além de se posicionar no capitalismo como estratégia político-ideológica privilegiada e orientadora não só do mundo do trabalho, mas também da vida das pessoas como um todo. Nessa perspectiva, racionalização e

desenvolvimento técnico-científico não podem ser caracterizados apenas como frutos da ação espontânea do homem, mas sim resultado de um projeto político de dominação, que, para não ser reconhecido como tal, é escamoteado pela propagação da ilusória promessa de melhorar a vida e proporcionar felicidade. Com isso, novos padrões de conduta social, de necessidades, de perspectivas pessoais e de verdade são forjados para ampliar ainda mais a submissão dos indivíduos ao mercado da produção e do consumo, que agora aparece legitimado por uma razão técnica. Assim,

[...] o aparato técnico de produção e distribuição (com um crescente setor de automatização) não funciona como a soma total de meros instrumentos que possam ser isolados de seus efeitos sociais e políticos, mas, antes, como um sistema que determina, a *priori*, tanto o produto do aparato como as operações de sua manutenção e ampliação. [...] A tecnologia serve para instituir formas novas, mais eficazes e mais agradáveis de controle social e coesão social. (MARCUSE, 1978, p. 18, grifo do autor).

A institucionalização da razão técnica ou instrumental representa nesses moldes a submissão total do homem à técnica. Aquela ideia inicial, da ciência como instrumento de controle e dominação da natureza enigmática e mística, é aplicada também à sociedade e ao próprio homem. A autonomia sonhada com a ciência transforma-se em seu efeito contrário, ocasionando um aprofundamento ainda maior da heteronomia social, só que agora embalada pela técnica, que aparece intencionalmente disfarçada de crescimento da produção no trabalho e da melhoria da qualidade de vida.

Técnica e ciência se entranham de tal forma na sociedade que causam uma absurda dependência nas pessoas, a ponto de não conseguirem se orientar, de forma teórica ou prática, sem lançarem mão desses referenciais. Com isso, ficou muito mais fácil manipular as massas, que seduzidas por essa nova lógica, se deixam influenciar sem maiores resistências às determinações do mercado e do poder dominante. Como afirma Habermas (1975, p. 321),

A atuação específica dessa ideologia é a de subtrair a autocompreensão da sociedade tanto do sistema de referência do agir comunicativo como dos conceitos de interação simbolicamente mediatizados, substituindo-a por um modelo científico. [...] Entra no lugar de uma autocompreensão culturalmente determinada de um mundo do viver social, autocoisificação do homem sob as categorias do agir-racional-com-respeito-a-fins e do comportamento adaptativo.

O desenvolvimento da técnica e da ciência fazem da precisão, da lógica e do cálculo, elementos indispensáveis não só na organização da produção, mas também na orientação da vida das pessoas em todas as esferas. O que era para servir apenas de instrumento de auxílio da existência e de clarificação da realidade causa excessiva dependência e passa a ser considerado mais importante que o próprio homem, como uma espécie de fetiche.

Conforme abordado no capítulo anterior, Adorno e Horkheimer (1985) destacam esse momento histórico-social como o início do processo de “esclarecimento” da humanidade. Surge com o pretexto de libertar o homem do medo do desconhecido e de sobrepujar toda superstição em relação às forças ocultas da natureza. O saber gerado pelo esclarecimento deveria suplantar todo misticismo e fantasia que até então eram utilizados como fontes de explicação da existência, e em seus lugares seria empregada a lógica da razão humana. Todavia, na prática, sua finalidade de emancipação converteu-se, na sociedade capitalista de consumo, em caos e regressão.

Com o esclarecimento, o homem saía da condição de extrema dependência em que vivia, para entrar na posição de senhor da sua história e do mundo. O saber trouxe, além do mais, a possibilidade de dominação, não só da natureza (antes incontrolável), mas também do próprio homem. Como bem lembrou Bacon, “o saber é sinônimo de poder” (Apud ADORNO E HORKHEIMER, 1985), o que implica dizer que “[...] o entendimento que vence a superstição deve imperar sobre a natureza desencantada. O saber que é poder não conhece barreira alguma, nem na escravidão da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p.18).

O rigor e a objetividade requeridos pelo esclarecimento, para se fazer valer como verdade, são obtidos com o desenvolvimento da técnica, que prioriza o método preciso e sistemático para padronizar os conhecimentos, eliminando suas possíveis incorreções e desvios. Tudo passa a ser submetido às regras da racionalidade técnica, instrumento privilegiado de certificação e validação dos conhecimentos.

Ao padronizar a possibilidade de alcançar a verdade e ao se pretender universal, o esclarecimento tornou-se tão totalitário quanto os antigos mitos que desejava superar. O homem que antes era submetido ao poder mítico da natureza agora é sobrepujado pelo esclarecimento objetivado. O desejo de dominar a

natureza, como forma de eliminar a dependência do sobrenatural, fez o homem se tornar ainda mais heterônomo e escravizado, agora, não mais do oculto, mas das técnicas que criou para aumentar seu poder e que se voltaram contra ele mesmo. Assim,

Com o abandono do pensamento – que, em sua figura coisificada como matemática, máquina, organização, se vinga dos homens dele esquecidos –, o esclarecimento abdicou de sua própria realização. Ao disciplinar tudo o que é único e individual, ele permitiu que o todo não compreendido se voltasse, enquanto dominação das coisas, contra o ser e a consciência dos homens. (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 45).

Desse modo, o homem esclarecido, que sonhava com a autonomia, tornou-se alienado e vítima das suas próprias produções. Com a padronização e a universalização do conhecimento, o indivíduo abre mão da experiência, do contato direto com o objeto, e se limita apenas a absorver informações fragmentadas do todo. Isso ocorre não por acaso, mas pelo fato de que, ao priorizar os procedimentos, por meio da técnica, se perde a compreensão da mediatização das coisas e, portanto, de sua essência (sentido histórico, social, político, material, humano). A não percepção do todo compromete a consistência do saber e o faz altamente abstrato, mesmo tendo sido aprovado pela racionalidade.

As pessoas com a consciência altamente coisificada

[...] são inteiramente frias e precisam negar também em seu íntimo a possibilidade do amor, recusando de antemão nas outras pessoas o seu amor antes que o mesmo se instale. A capacidade de amar, que de alguma maneira sobrevive, eles precisam aplicá-la aos meios. (ADORNO, 2011, p. 133).

Quem sabe seja a tentativa de não se deixar afetar pelo pouco amor que ainda lhe resta nem de ser afetado pelo amor dos outros, o motivo pelo qual tanto se absolutizam os objetos – como uma forma de se desviar desse sentimento humano. Essa estratégia será alimentada e estimulada pelo sistema capitalista, que por todas as partes e em todos os momentos apresenta produtos altamente sofisticados, com promessas de prazer absoluto e de felicidade ilimitada. O fascínio pela possibilidade de que tudo esteja à mão, incluindo o prazer e a felicidade, quando bem se desejar, faz com que o indivíduo coisificado passe a descarregar toda a sua energia libidinal nas coisas e considerá-las como algo em si mesmo e não como criação humana.

Quando as coisas passam a ocupar lugar central na vida das pessoas, como um fetiche, grande indiferença surge na relação do homem com sua espécie e com tudo que se distancie dos objetos desejados. A incapacidade de identificação com o outro será uma das principais marcas dessa nova configuração social. Indiferença, frieza e insensibilidade em relação ao sofrimento e à dor do outro serão o resultado dessa consciência coisificada, que torna o homem cada vez mais cruel consigo mesmo e, por conseguinte, também com seu semelhante.

Essa completa desumanização do homem torna ainda mais tensa a convivência social, pois maximiza a intolerância, o preconceito e o ódio, que se evidenciam sobremaneira nas ações carregadas de agressividade friamente planejadas e praticadas sobre diversos indivíduos e/ou grupos escolhidos como alvos preferenciais de ataque. Nessas condições, o homem volta a sua condição primitiva, de animal, em que a energia instintiva (agressividade) flui livremente sem nenhum tipo de contenção.

Para Freud (1930/2010), um dos principais projetos da civilização era justamente o de dominar os instintos humanos, dentre eles o da agressividade, para evitar que a humanidade se autodestruísse. Entretanto, os fatos registrados pela história das sociedades têm mostrado cada vez mais que esse projeto ideal de civilização fracassou. Os esforços civilizatórios empreendidos não têm sido eficazes na contenção da agressividade, o que tem constantemente aumentado o mal-estar social e a ameaça de desintegração da civilização. Como destaca Freud (1930/2010, p. 134),

A despeito de todos os esforços, esses empenhos da civilização até hoje não conseguiram muito. Espera-se impedir os excessos mais grosseiros da violência brutal por si mesma, supondo-se o direito de usar a violência contra os criminosos; no entanto, a lei não é capaz de deitar a mão sobre as manifestações mais cautelosas e refinadas da agressividade humana.

Em outras palavras, a hostilidade primitiva, mesmo castrada pelos aparelhos culturais, acaba por encontrar subterfúgios para se liberar. Com o progresso técnico-científico esses escapes tornaram-se cada vez mais sofisticados e muitas vezes imperceptíveis aos olhos e ouvidos pouco apurados, tomando proporções intangíveis. Instrumentos que, a princípio, deveriam servir à melhoria da qualidade de vida individual e coletiva, à evolução da espécie, à superação da

irracionalidade, passaram a ser usados contra o próprio homem, produzindo e reproduzindo continuamente a barbárie.

As incertezas em relação aos frutos duvidosos da modernidade, que ora simbolizam evolução, ora retrocesso, se consubstanciam na vida das cidades, já que elas aglutinam em um mesmo ambiente grande diversidade de pessoas, que precisam conviver socialmente apesar de suas diferenças. Em coletividade, as disputas e os conflitos cotidianos se tornam mais constantes, o que faz com que fenômenos como a violência apareçam com mais frequência.

#### **2.4 A violência e o medo da vida urbana: entre a insegurança real e a insegurança sentida**

Viver em cidades, principalmente nas mais populosas, tem representado nos últimos tempos o convívio diário, quase inevitável, com a insegurança e o medo da violência. Essa sensação constante de vulnerabilidade e temor tem mudado não só as relações entre as pessoas, como também, de modo intenso, a organização dos espaços urbanos. Cabem então algumas perguntas: o que tem contribuído para que tudo isso esteja acontecendo? Por que as pessoas atualmente sentem medo de viver nas cidades, se tradicionalmente esses lugares eram considerados seguros para viver?

Antes de tudo, é importante entender que medo é esse que abala a vida das pessoas, quais suas causas, o que ele representa e que consequências traz. No *Dicionário Houaiss Eletrônico da Língua Portuguesa* (2009) a palavra medo significa “1 estado afetivo suscitado pela consciência do perigo ou que, ao contrário, suscita essa consciência; 2 temor, ansiedade irracional ou fundamentada; 3 receio; apreensão em relação a (algo desagradável)”.

Para a área das ciências sociais e das humanidades o medo representa

[...] as reações de retraimento, individual ou coletivo, diante de fatos, acontecimentos, situações ou contextos percebidos como ameaças ou agressões à integridade física, psíquica, ou moral dos seres humanos, ao patrimônio privado ou público, à identidade dos grupos sociais, aos bens coletivos protegidos pelas leis, aos valores tidos como sagrados e dignos de respeito em comunidade e sociedade. (ADORNO e LAMIN, 2006, p. 154).

As formas assumidas pelo medo, individual ou coletivo, variam de acordo com os contextos históricos, sociais e culturais vividos; as ameaças que têm afligido

o homem no decorrer da história são, portanto, diferentes em suas origens e formas. Como destaca Delumeau (2007), durante muito tempo os principais perigos que amedrontavam a humanidade vinham da natureza: do mar, da noite, das epidemias e das intempéries. Porém, com o tempo, as guerras passaram a ocupar um lugar bem maior do que as preocupações com os fenômenos naturais, por seus efeitos tenebrosos, advindos da sofisticação dos armamentos utilizados: o enorme número de combatentes envolvidos e os milhares de sequelados e mortos pelo caminho. Como consequência da devastação causada pelas guerras, o medo se deslocou para o próprio homem, que agora conhece muito claramente o poder e a capacidade destrutiva do seu semelhante. Isso se evidencia, por exemplo, na atualidade, com o terrorismo, que representa uma preocupação mundial, fazendo com que todos fiquem de prontidão, pois ninguém, em lugar nenhum, está totalmente seguro.

O medo do outro, produzido culturalmente na sociedade, se impregna não só nos indivíduos em particular, mas, sobretudo, na coletividade em que vivem, já que todos se sentem vulneráveis. “A raiz disso se encontra na apreensão provocada entre pessoas que não se conhecem, ou que se conhecem mal, que vêm de fora, que não se parecem conosco e que, sobretudo, não vivem da mesma maneira que vivemos.” (DELUMEAU, 2007, p. 46).

As reações ao medo podem ser tanto objetivas (dor, sofrimento, silêncio ou violência) quanto subjetivas (surgem de sentimentos interiores individuais, mas se disseminam socialmente de forma padronizada por meio de preconceitos e intolerância a determinadas pessoas ou grupos, que supostamente representem ameaças) e se apresentam com intensidade e alcance diferentes, mesmo diante da mesma situação de perigo. Sua circulação e infiltração se manifestam de várias formas:

[...] através de gestos, expressões corporais, imagens, símbolos, rituais, estética (literária ou não), textos diversos. Frequentemente, essas formas estão encarnadas em histórias contadas de geração a geração, falas sobre fatos e acontecimentos, rumores, depoimentos, testemunhos. Não raro também contribuem para potencializar a insegurança e reproduzir a violência que traz subjacente às narrativas. (ADORNO e LAMIN, 2006, p. 155).

A história da humanidade mostra que o medo foi utilizado em vários momentos como arma para garantir o poder social e político dos grupos dominantes. Conforme estudos de Delumeau (1989), na Antiguidade e na Renascença, a

coragem, sentimento contrário ao medo, era atributo exclusivo da nobreza, considerada perfeita, viril e ativa, tanto assim que era representada pela imagem do cavaleiro destemido. Ora, se a coragem era um dom exclusivo da nobreza, à plebe cabia o “baixo” sentimento do medo, do qual jamais poderia se desfazer.

Durante a Idade Média, a Igreja também se utilizou do medo como instrumento de submissão aos preceitos cristãos, valendo-se da vulnerabilidade e do sentimento de angústia vividos à época em decorrência da instabilidade causada pelos conflitos internos de ordem social e política, pelas doenças que se alastravam, pela exploração a que eram submetidos os camponeses, pelas invasões externas. Deu ao medo um destino específico, onde pudesse ser descarregado, e garantindo, evidentemente, o fortalecimento de seus dogmas. O *outro* passou a ser o alvo dos medos. Esse *outro* era todo aquele que desrespeitasse os desígnios da Igreja, classificados pelo Tribunal do Santo Ofício como feiticeiros, bruxos, endemoniados, bárbaros, adeptos de seitas. O medo agora se tonava real e tangível, sendo direcionado a todos os hereges considerados inimigos de Deus, que por sua vez deveriam ser perseguidos e entregues à Inquisição para o reestabelecimento da paz.

A partir do fim do século XVIII, com a consolidação do sistema capitalista moderno, o medo ganhou novos contornos, que vêm se intensificando até nossos dias, e passou a ser difundido, segundo Adorno e Lamin (2006, p. 157), principalmente nos aglomerados urbanos:

[...] medo do contágio social e moral entre os desiguais; medo das cidades, lugar atravessado por ruelas escuras ou avenidas largas ocupadas por prédios muito altos, sede de uma circulação febril de pessoas e negócios, sítio por excelência do anonimato, da impessoalidade, do contato com estranhos e estrangeiros, das relações perigosas entre desconhecidos. É também o lugar privilegiado para a ocorrência de ilegalidades das mais distintas ordens, inclusive crimes violentos que se escondem sob o manto da impunidade.

As cidades deixaram de ser lugares de refúgio e proteção tais como haviam sido idealizadas. Suas construções representavam o isolamento do perigo, por meio de fossos, muralhas e portões cerrados, e davam segurança e tranquilidade aos que lá viviam, pois havia um rígido controle de quem entrava e saía, além de uma clara diferenciação entre os que eram concidadãos (habitantes da cidade) e os estrangeiros inimigos (aqueles que estavam do lado de fora dos paredões).

Com o crescimento das cidades e a eliminação das muralhas de proteção, o medo que vinha do lado de fora, o medo do desconhecido, agora tem sua origem no próprio espaço urbano. Não se sabe mais ao certo quem são amigos, inimigos e forasteiros, pois todos circulam livremente nas ruas. O medo do desconhecido, que agora está mais próximo do que nunca, tem ocasionado mudanças tanto nas relações sociais como na estrutura da cidade:

Hoje em dia, numa curiosa inversão de seu papel histórico e em desafio às intenções e expectativas originais, nossas cidades estão rapidamente se transformando de refúgio dos perigos na principal fonte deles. [...] A vida urbana se transforma num estado de natureza caracterizado pelo domínio do terror, acompanhado pelo medo onipresente. (BAUMAN, 2007, p.97).

Autores como a antropóloga Teresa Caldeira (2000) defendem a ideia de que a sensação de insegurança e medo em relação à violência está diretamente ligada às transformações sociais que vêm ocorrendo, nas últimas décadas, principalmente em cidades como São Paulo, Buenos Aires, Los Angeles, Budapeste, Cidade do México. Inconsciente ou deliberadamente, seus habitantes pertencentes aos grupos sociais mais ricos têm-se utilizado com frequência do discurso do medo, da violência e do crime para encobrir os processos de exclusão social e justificar sua saída dos espaços de maior aglomeração e dos bairros tradicionalmente considerados de elite, isolando-se em condomínios fechados, “fortificações” construídas especificamente para seu convívio e moradia. Para a autora,

Em geral, grupos que se sentem ameaçados com a ordem social que toma corpo nessas cidades constroem enclaves fortificados para sua residência, trabalho, lazer e consumo. Os discursos sobre o medo que simultaneamente legitimam essa retirada e ajudam a reproduzir o medo encontram diferentes referências. Com frequência, dizem respeito ao crime, especialmente ao crime violento. Mas eles também incorporam preocupações raciais e étnicas, preconceitos de classe e referências negativas aos pobres e marginalizados. (CALDEIRA, 2000, p. 9).

Caldeira salienta também que a segregação social produzida em cidades como São Paulo, desde a década de 1980 tem sido marcada principalmente pela construção de muros, utilizados como forma de proteção e reação ao crescimento do crime violento. De forma simbólica e material, essas divisórias produzem desigualdades, fixam distâncias, estabelecem isolamentos, legitimam a exclusão e limitam a circulação das pessoas.

A segregação produzida pelos muros fica especialmente evidente no que Caldeira (2000) chama de “enclaves fortificados”, e que Bauman (2007) denomina de “comunidades fechadas”, ou seja, são ambientes privatizados para residência, consumo, lazer e trabalho, em que apenas algumas pessoas (quando autorizadas) podem circular livremente. São cercados por altos muros e dispõem de todo um aparato tecnológico de monitoramento e segurança para evitar que estranhos e/ou pessoas perigosas possam entrar. Como salienta Bauman (2007, p. 98),

*A invisibilidade planejada e produzida é uma tendência que se espalha numa arquitetura urbana guiada pelo medo. Outra tendência é a intimidação, seja por um exterior atemorizante cuja aparência de fortaleza fica ainda mais desconcertante e humilhante devido a uma profusão de guaritas de verificação e seguranças uniformizados altamente ostensivos, seja pela insolente e arrogante exibição de ornamentos provocativamente ricos, extravagantes e intimidantes. (grifos do autor).*

Todo esse clima de tensão, incerteza e medo é reproduzido e alimentado pelo que Caldeira (2000) caracteriza como a “fala do crime”, as narrativas de grande circulação em que o tema central gira em torno da violência e do delito. Essa fala dissemina-se facilmente e contagia as pessoas que, convencidas dos perigos que correm, se encarregam de propagá-la a todos que encontram, a fim de alertá-los quanto às situações em que a violência e o crime poderão estar presentes. Esse discurso elabora preconceitos, ajuda a produzir segregação social e espacial, promove a criminalização de certos grupos e está em desacordo com os valores de igualdade social, tolerância e respeito pelos direitos humanos, sem contar que aumenta a sensação de medo e insegurança entre as pessoas. Desse modo,

*O medo e a fala do crime não apenas produzem certos tipos de interpretações e explicações, habitualmente simplistas e estereotipadas, como também organizam a paisagem urbana e o espaço público, moldando o cenário para as interações sociais que adquirem novo sentido numa cidade que progressivamente vai se cercando de muros. (CALDEIRA, 2000, p. 27).*

A “fala do crime” elabora uma nova organização do espaço, dividindo-o rigidamente em “bom” (antes) e “ruim” (depois). Essa forma de divisão simplifica o mundo e a experiência vivida. A retórica dramática e resumida utilizada na fala do crime compromete e deturpa seriamente a compreensão dos fatos reais ocorridos, pois desconsidera seus diversos aspectos determinantes, ao enquadrá-los

previamente. Essa reflexão reduzida, equivocada, acaba, então, por considerar a violência e o crime como coisas exclusivas do presente. Idealiza-se, portanto, o passado como um lugar sagrado, onde todos viviam em paz, harmonia e tranquilidade, protegidos dos perigos de toda espécie.

No caso específico da cidade de São Paulo, como estudado por Caldeira (2000), a “fala do crime”, além de estereotipada, é simplista, pois desconsidera os inúmeros aspectos que permeiam as mudanças ocorridas na sociedade na década de 1980 e início dos anos de 1990, como a forte crise econômica, que gerou em todos (pobres e ricos) grande pessimismo, incerteza e desilusão, e o processo de redemocratização política, que possibilitou a retomada das discussões sobre a tolerância e a aceitação do diferente.

As falas do crime, por serem estereotipadas e simplistas, induzem a pensar que “não há mais espaço para a inocência. [Que] a nostalgia de uma cidade sem violência criminal esvai-se no passado. [Que] as imagens de pureza são substituídas pelas do perigo permanente e iminente” (ADORNO e LAMIN 2006, p. 153). A “fala do crime” tem como efeito a amplificação da ideia de que atualmente a violência está em todo lugar, inclusive nos ambientes antes improváveis, como em bairros de classe média/alta e nas escolas. De maneira geral,

As falas do crime expressam igualmente o desejo de vida segura em espaços isolados, segregados da desordem social e diferenciados em relação aos perigos de contágio com os desiguais. Elas dão caução a uma nova configuração da cidade, que preconiza a construção de muros, facilita e justifica o deslocamento dos ricos para os enclaves fortificados e estimula a introdução de mudanças arquitetônicas nos espaços públicos rumo a padrões explicitamente não democráticos. [...] as falas do crime expressam justamente o medo de viver a vida sob regimes democráticos que supõem tolerância e respeito às diferenças. (ADORNO e LAMIN, 2006, p. 164).

Cada pessoa tem sempre uma história para contar, como protagonista imediato ou como alguém próximo do ocorrido. Em um círculo vicioso, as notícias veiculadas pela mídia, ao amplificar o clima de medo e insegurança presente na sociedade, também alimentam diariamente as narrativas do crime. Para alcançar altos índices de audiência, os meios de comunicação de massa obedecem rigorosamente às leis de competição impostas pelo mercado capitalista, o que faz com que exponham e explorem de forma exacerbada os fatos violentos, transformando-os em grandes espetáculos de horror.

Esse clima generalizado de insegurança e medo traduzido pela mídia é agravado ainda mais pelo que Bauman (2007) indica como uma das principais consequências da modernidade: a vida líquida. A instabilidade, a volatilidade e a fluidez com que a vida tem-se deparado diante das incertezas do capitalismo atual e do progresso tecnológico têm tirado o sono das pessoas e mudado radicalmente seus hábitos e formas de ser. Tudo se modifica muito rapidamente e aqueles que não acompanham esse ritmo sofrem com o medo de serem pegos de surpresa ou de ficarem para trás. Só que esse medo é camuflado e substituído por outros medos, como o de crimes violentos, como ressalta Bauman (2007, p. 91):

Incapazes de reduzir o ritmo espantoso da mudança, muito menos de prever e controlar sua direção, nós nos concentramos no que podemos ou acreditamos poder, ou no que nos garantem que podemos influenciar: tentamos calcular e minimizar o risco de nós pessoalmente, ou das pessoas que atualmente nos são mais próximas e mais queridas, sermos atingidos pelos incontáveis e indefiníveis perigos que o mundo opaco e seu futuro incerto nos reservam.

Ainda segundo Bauman (2007), na intenção de evitar os perigos que possam surgir, aqueles que têm mais condições financeiras passam a morar em fortalezas, cercadas de muros, monitoradas com circuitos de TV e segurança armada. Andam em carros blindados, usam coletes à prova de bala e fazem aulas de artes marciais ou de autodefesa. As pessoas procuram se proteger para que, caso haja uma futura adversidade, consigam sair ilesas. No entanto, todo esse medo se multiplica, gerando ainda mais medo e insegurança e, como vivemos numa época em que tudo gira em torno do lucro, o próprio medo também acabou se transformando em mercadoria.

A conversão do medo em mercadoria remete à discussão de Caldeira (2000) sobre a crescente privatização da segurança, um serviço que atualmente pode ser comprado ou vendido como qualquer outro. A indústria da segurança se transformou em um negócio altamente lucrativo, pois cada vez mais pessoas têm-se utilizado de seus serviços como forma de proteção contra a violência e o perigo e deles se manter distantes. A crescente comercialização da segurança, justificada pelo argumento de que as forças policiais e a justiça são ineficientes e arbitrárias na aplicação da lei, quebra o monopólio do Estado como detentor da força e aumenta ainda mais a discriminação e a exclusão social, pois agora somente um pequeno grupo, os que podem pagar, é que terá acesso à proteção.

A percepção de que a insegurança e o medo poderiam ser um negócio altamente lucrativo instaurou então, como definido por Baumam (2007), o “capital do medo”, alimentado pelo dinheiro líquido que está pronto para qualquer investimento. Mas para isso, foi preciso muita propaganda, que passou a ser feita principalmente por agências financeiras, seguradoras, prestadoras de serviços de vigilância e empresas de equipamentos de segurança.

Contudo, até que ponto essa demanda exacerbada de segurança corresponde proporcionalmente a situações reais de perigo? Para responder à questão recorro a um exemplo dado por Delumeau (2007) referente ao “Grande Medo” disseminado na França no início da Revolução Francesa, quando muitos nobres fugiram para outros países e se espalharam rumores de que, do exterior, estariam preparando uma contrarrevolução. O medo se espalhou pela França, o que fez com que camponeses amedrontados se organizassem para incendiar diversos castelos. Como destaca Delumeau (2007), apesar das consequências devastadoras, os rumores não condiziam com a realidade. “Este exemplo levanta o problema entre a insegurança real e a insegurança sentida. Tocqueville, já no século XIX, havia notado que, quanto mais um fenômeno desagradável diminui, mais o seu resíduo assume proporções desmesuradas.” (DELUMEAU, 2007, p. 50). É como se a experiência de violência produzisse nas pessoas anticorpos contra a violência. Um bom exemplo disso ocorre nos sistemas democráticos estabelecidos após anos de submissão a governos totalitários e tirânicos, em que se rebaixa a tolerância à violência e a qualquer comportamento que prive as pessoas de exercer sua cidadania e liberdade.

Conforme apontam Adorno e Lamin (2006), pesquisas realizadas na Austrália em 1996, na Inglaterra em 2000, na Suécia em 2001 e na África do Sul em 2002, indicaram que o sentimento de insegurança era desproporcional à criminalidade real. Os autores destacam que entre os australianos, o medo sentido pelas pessoas era bem maior que a situação de risco a que estavam expostas, com uma proporção de aproximadamente 30% para um determinado delito e de no máximo 6% para um risco real. Estudos como esses demonstram que existem outras causas para o aumento do sentimento de insegurança das pessoas e que para identificá-las é necessário ir além da mera superficialidade dos discursos prontos.

Em pesquisa realizada na França, no início dos anos 1970, tornou-se claro que os medos não derivam de uma experiência de vitimização. [...] não havia relação entre vitimização e insegurança. Os jovens eram os mais vitimados, porém, os mais velhos eram os mais inseguros. (ADORNO e LAMIN, 2006, p. 165).

Pesquisas como as realizadas nos países citados acima, assim como os levantamentos das últimas quatro décadas no Brasil, constatam que o medo do crime corresponde, sobretudo, à insegurança — sentida em todas as classes sociais, especialmente na classe média ascendente — em relação às mudanças trazidas pela modernidade (com o desenvolvimento da racionalidade e a evolução da ciência e da técnica). Essas transformações ocorreram principalmente nas esferas social, moral e econômica e têm abalado fortemente a visibilidade, o emprego, a qualidade de vida e o *status* das pessoas e, paralelamente, tem crescido entre as pessoas a sensação de insegurança e medo do crime. Essa concomitância indica que

[...] por trás das manifestações de medo superficialmente associadas ao crime, ao criminoso e à criminalidade, o que essas manifestações deixam entrever é a ameaça de ver as rotinas da vida cotidiana perturbadas pelas incivildades, pela presença do estrangeiro em seus diferentes matizes e pelas mudanças que incidem sobre as condições urbanas de vida em uma era de elevado apelo tecnológico por mais e mais segurança. (ADORNO e LAMIN, 2006, p. 165).

A partir da análise das diversas pesquisas sobre o medo urbano realizadas em países como Austrália, Inglaterra, Suécia, África do Sul, Estados Unidos, França e Brasil, Adorno e Lamin (2006) destacam que a insegurança e o medo estão muito mais associados às mudanças de hábitos ocasionadas pela democratização dos direitos, que estabeleceu novas fronteiras sociais e gerou um clima de aparente desordem e caos, do que ao crime violento em si. Para Adorno e Lamin (2006, p. 169), o medo do crime corresponde ao “modo como lidamos na contemporaneidade com nossas angústias e incertezas, mas também com nossas crenças nas leis, na justiça, na ordem e na democracia”.

É importante ressaltar, no entanto, que, embora exista enorme discrepância entre a insegurança sentida e a insegurança real, houve sim o aumento da violência nos últimos anos, principalmente do crime violento, como pode ser observado, no caso do Brasil, pelo Mapa da Violência divulgado em 2014 pelo

Ministério da Saúde<sup>15</sup>. Deve-se considerar, contudo, que nesse aumento estão incluídos casos que antes não eram considerados crimes, como certas ações cometidas contra crianças, mulheres e idosos, que agora são consideradas graves violações à pessoa humana, e que preveem severas sanções punitivas estabelecidas em leis e estatutos próprios. Assim, é importante ter claro, como alerta Delumeau (2007, p. 51), que

É do interesse de todos conter o sentimento de insegurança nos limites do suportável. Mas [...] o medo não desaparecerá da condição humana. Seguramente não podemos viver sem um entorno protetor. No entanto, as sociedades e os indivíduos devem encontrar um equilíbrio entre o arriscado e o seguro, entre a liberdade e a segurança, e compreender que chega um momento em que um excesso de segurança não reconforta mais e que a busca febril pela proteção cria novamente a angústia.

Os dilemas e as contradições da insegurança que vêm afetando seriamente a sociedade, também estão presentes na escola, que atualmente, pelos vários casos noticiados de violência em suas dependências ou em seu entorno, parece não mais representar uma instituição de tranquilidade e paz como o imaginário social fazia acreditar até bem pouco tempo atrás.

## **2.5 A violência escolar em questão**

A violência escolar, vista hoje como um grave problema a ser resolvido, tem sido abordada amplamente por vários setores da sociedade, entre os quais a mídia, as instituições governamentais e não governamentais, os estudos acadêmicos (pesquisas de pós-graduação e de grupos ligados a universidades) e institutos de pesquisa. Ao discutir essa temática, a partir da abordagem de sociólogos franceses, Bernard Charlot (2002) indica que a violência escolar não se configura como um fenômeno recente, apenas assume novos formatos, ainda que os agentes educacionais e a opinião pública insistam em afirmar que ele surgiu na década de 1980 e que, desde então, vem-se agravando nos estabelecimentos de ensino. Como destaca em seus escritos,

---

<sup>15</sup> “Na década de 2002/2012, o número total de homicídios registrados pelo Sistema de Informação de Mortalidade (SIM) passou de 49.695 para 56.337, o que representa um incremento de 13,4%, semelhante ao incremento populacional do período que, segundo estimativas oficiais, foi de 11,1%.” (BRASIL. Ministério da Saúde. *Mapa da Violência*, 2014, p. 33).

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

Entre as novas formas de violência no âmbito da escola, algumas são consideradas, segundo Charlot (2002) e a partir da realidade francesa, mais graves que as de épocas anteriores e têm ocorrido dentro da própria escola entre alunos-alunos, alunos-professores e alunos-servidores administrativos, sob a forma de espancamentos, estupros, ataques com armas e assassinatos. Escolas vêm sendo invadidas por pessoas do próprio bairro, geralmente jovens, que procuram acertar contas com alunos; familiares e amigos também invadem a escola para retaliar violentamente supostas injustiças sofridas por alunos. Ainda que infrequentes, esses casos repercutem negativamente na sociedade e ressoam como a falência da escola enquanto instituição, considerada até o início da década de 1980 como um lugar seguro e onde os limites eram mantidos, agora gravemente violada e desprotegida das ameaças externas. O aparente colapso de instituições tradicionais gera uma forte sensação de vulnerabilidade, o que aumenta o medo e a insegurança nas pessoas.

Outra novidade, para Charlot (2002), é que os alunos envolvidos nos casos de violência são mais novos que no passado. Professores relatam que já na educação infantil presenciam novas formas de violência de crianças de 4 anos de idade. Alunos a partir de 8 anos têm-se mostrado, algumas vezes, violentos com os adultos na escola. Abala-se com isso a ideia de pureza e inocência da infância, e impõe-se aos adultos a incerteza de como se comportarão os futuros adolescentes, hoje crianças. Reside aí outra grande fonte de medo e angústia social.

Além das novas formas de violência apresentadas acima, é importante destacar também que ofensas, ameaças, intimidações e ataques a professores e demais agentes escolares, que outrora eram raros, agora aparecem com mais frequência. Com isso, rompe-se também um importante limite demarcador de papéis e lugares sociais entre as figuras de autoridade e seus comandados, o que amplia a sensação de desequilíbrio e fragilidade social. O acúmulo desses atos, que isoladamente não representam graves violações, tem gerado nas pessoas que trabalham na escola um estado de sobressalto e alerta constante, como se a

qualquer momento a aparente tranquilidade pudesse ser quebrada com atos de vandalismo ou violência brutal.

A discussão sociomidiática, motivada pelo sentimento de insegurança e pela angústia social, tem gerado muitos equívocos e imprecisões com relação aos fenômenos considerados como “violência escolar”. Nesse sentido, alerta Debarbieux (2002), há que se tomar alguns cuidados quando se pretende abordar esse tema, visto que pouco consenso há sobre ele, mesmo entre seus estudiosos. Um dos cuidados, como já tratado no início do capítulo, é com relação à natureza epistemológica da violência: reiteradamente se utiliza o termo violência de forma desmedida e abusiva para descrever fenômenos diferentes, que não têm nenhuma ligação aparente. Esse excesso pode tornar o conceito de violência inexequível, além de criar diversas incompreensões. Nesse sentido, Bonafé-schmitt (Apud Debarbieux, 2002, p. 18), denuncia

[...] a “visão inflacionada da violência”, conceito sob o qual foram agrupados não apenas as agressões físicas, a extorsão e o vandalismo, mas também aquilo que é conhecido como “incivilidade”: falas ofensivas, linguagem chula, empurrões, xingamentos e humilhações.

Outro ponto que deve ser considerado é de natureza política: provém principalmente da midiáticação exacerbada da violência, o que pode generalizar e superestimar o fenômeno muito além da sua existência real, como num efeito de fixação produzido pela repetição contínua de certos fatos. Ou, quem sabe ainda pior, como a “pré-fabricação social da violência nas escolas com origem na mídia, o que faz com que a questão científica seja arrastada para o nível do sensacionalismo e da demanda social por repressão<sup>16</sup>.” (DEBARBIEUX, 2002, p. 18).

Tanto a extrapolação conceitual quanto a exacerbação midiática da violência escolar podem escamotear ideais não tão nobres quanto se queira mostrar, como por exemplo, os de ordem reacionária da sociedade liberal, que usa, muitas vezes, o artifício da segurança e da necessidade de informação para justificar suas ações repressivas e retrógradas do excesso de controle, disfarçando assim suas representações conservadoras.

---

<sup>16</sup> Como pode ser observado, por exemplo, na repercussão sociomidiática que a discussão sobre a redução da maioria penal vem ganhando nos últimos tempos no Brasil, apoiada, sobretudo, na propagação de fatos impactantes, porém, na maioria das vezes, exagerados e sem compromisso com a verdade, e no desejo social de ampliação do sistema punitivo.

Ao analisar o caso europeu – em países como Alemanha, Inglaterra, Espanha, França e Suécia – Debarbieux (2002) salienta que a crítica sobre a violência escolar, como um modismo fomentador de pesquisas e alimentador de desejos repressivos, mesmo sendo severa, não é de todo inconsistente:

É bem possível, aliás, que o tema da violência escolar tenha ganho proeminência principalmente por meio de campanhas de mídia extravagantes, ocorridas na maioria dos países europeus. Novos episódios impactantes – e raros – foram enfatizados para descrever a erupção da barbárie infantil, confusamente misturados a um discurso sobre a decadência educacional (tendo como alvo principalmente as famílias de um só genitor) e acompanhados de explicações simplistas sobre a influência direta da violência da televisão ou dos videogames, ou das consequências sombrias da imigração. (DEBARBIEUX, 2002, p. 21).

Conforme Debarbieux (2002), a maioria das pesquisas europeias e norte-americanas sobre esse tema corrobora a ideia de que, não obstante ocorra um certo número de crimes e delitos na escola, eles são reduzidos. Os estudiosos têm-se preocupado em indicar que é desnecessária essa busca desenfreada por segurança, desencadeada por acontecimentos isolados que deixam a população e os governos em estado de alerta constante e recomendam que se dê mais ênfase às estratégias preventivas que às repressivas, já que a violência escolar, por ser socialmente criada, tem uma história que a torna previsível.

De qualquer modo, há que se considerar, como alerta Debarbieux (2002, p. 24) que,

[...] ao subestimar a extensão quantitativa da violência corremos o risco de aprisionar suas vítimas na culpa ou no silêncio. Apesar de as vítimas serem raras, nem por isso é menor o dever social de conhecê-las melhor e de assegurar que elas sejam bem-cuidadas após o trauma sofrido.

Muitos pesquisadores têm-se esforçado na tentativa de mensurar a dimensão dos exageros nas representações da violência escolar sem, todavia, desconsiderar o lado das vítimas, que apesar de seu pequeno número, são reais e precisam ser conhecidas e cuidadas. Nesse esforço é importante relativizar os dados estatísticos, pelo fato de que inúmeros casos de violência não são registrados e as autoridades competentes, se e quando recebem as denúncias, avaliam muito mais a conjuntura de mobilização dos serviços públicos do que a situação das

vítimas. Somente os levantamentos que consideram a perspectiva das vítimas podem fornecer informações confiáveis sobre suas condições.

Pesquisas com essa abordagem estão ganhando cada vez mais espaço na Europa, como destaca Debarbieux (2002), compondo um grande número de dados oriundos de diversos países, que estão servindo de base para se medir com mais detalhe o tamanho e o crescimento real da violência escolar. Ao se optar por dar voz aos vitimados, a fim de conhecê-los adequadamente, possibilitou-se tirá-los da negação ou da culpa a que eram submetidos. Essas pesquisas começaram a dar destaque ao que Debarbieux (2002) chamou de “microviolências”, que correspondem ao que ficou conhecido na América do Norte e depois na Europa como “intimidação” e “incivilidade”. A opção do autor pelo termo microviolências, que também será seguida neste trabalho, para nomear as violências de menor gravidade, se deveu às constantes críticas por que vêm passando os conceitos de intimidação e incivilidade, que estão em vias de entrar em desuso, por conta das diversas ambiguidades e limitações que apresentam, tanto do ponto de vista epistemológico quanto metodológico.

Segundo Debarbieux (2002), as pesquisas sobre intimidação foram as primeiras a dar visibilidade e importância às vítimas. Permitiram maior aproximação e conhecimento de alguns tipos de vitimização, revelando, por exemplo, os perigos longitudinais de quem está exposto ao acúmulo de estresse produzido por intimidações repetidas, como a depressão ou o suicídio. Destacaram também que tanto vítimas quanto intimidadores geralmente têm um perfil histórico de violências sofridas, iniciado já na infância. Essas pesquisas influenciaram fortemente a criação de políticas de prevenção da violência escolar na Europa e em outros continentes.

Apesar dos avanços conseguidos, o conceito de intimidação tem seus limites, principalmente porque particulariza vítimas e agressores, e desconsidera os diversos contextos, atores e instituições envolvidos. Por conta disso,

[...] restringir a violência na escola à intimidação é uma abordagem que não leva em conta, por exemplo, a violência dos adultos para com os alunos ou a violência anti-institucional que pode ser observada no aumento da vandalização dos prédios ou na agressão (principalmente verbal) contra os professores que representam a escola. Além do mais, a intimidação é um conceito psicologizante que tende a individualizar o problema, responsabilizando apenas o perpetrador e a vítima, ou, às vezes, a família. Esses protagonistas são retirados do contexto, e nem o contexto socioeconômico nem o contexto da instituição escolar são levados em consideração. O perigo aí contido é que podemos ser induzidos à teoria de

que o comportamento é determinado apenas por fatores individuais, sobre os quais as pessoas não exercem qualquer controle. (DEBARBIEUX, 2002, p. 26).

O conceito de incivilidade, largamente utilizado por pesquisadores franceses para explicar a violência escolar, permitiu compreender a percepção e o sentimento das vítimas de violência, além de detalhar os reflexos desse sofrimento em suas vidas. O termo, de acordo com Debarbieux (2002), tem origem na criminologia e foi utilizado por pesquisadores da violência escolar para tentar responder ao que professores e alunos vitimados queriam dizer quando se referiam à violência, já que o Código Penal vigente não poderia ser aplicado a boa parte dos casos relatados como violentos. A incivilidade corresponde, portanto, aos pequenos delitos e desordens cotidianas, de difícil controle e identificação.

Como destacado por Debarbieux (2002), uma das principais consequências da submissão contínua a atos de incivilidade é a introversão, ou seja, a pessoa se sente excluída do(s) grupo(s) a que pertence e gradativamente se fecha para o mundo social, por considerá-lo inseguro e hostil. Porém, como alerta o autor, “o que é grave não é ‘um’ ato de incivilidade, mas sua repetição, a sensação de abandono que resulta nas vítimas e o sentimento de impunidade que se desenvolve entre os perpetradores (sejam eles jovens ou adultos).” (DEBARBIEUX, 2002, p. 28).

Esses estudos indicam, portanto, que mesmo as incivildades consideradas insignificantes – ainda que, aparentemente, não tenham o peso das violências graves, como os ataques e as agressões físicas – devem ser observadas e tratadas o quanto antes, para que não se crie em suas vítimas e nas demais pessoas a sensação de desrespeito, impunidade e desordem, propulsoras de parte das angústias vividas atualmente por diversos grupos sociais. A indiferença às incivildades na escola, por exemplo, tem trazido consequências nefastas ao trabalho docente. Seguindo o mesmo pensamento, Debarbieux (2002, p. 28) afirma que “nas escolas isso leva a uma forte crise de identidade tanto entre alunos quanto entre os professores, e a palavra-chave do discurso é ‘respeito’, sem o qual não pode haver nem prestígio nem uma identidade social adequada.”

Algumas precauções precisam ser tomadas quanto ao uso do conceito de incivilidade, para que ele não encubra e/ou subestime graves violações nem seja supervalorizado e usado de forma inadvertida ou genérica a fim de justificar os

abusivos desejos por segurança e repressão que confundem desordens consideradas comuns com ameaças intoleráveis que resultam em sérios delitos.

O uso excessivo do conceito de incivilidade pode levar a uma superqualificação da desordem escolar, o que significa uma percepção equivocada do que está realmente em questão e, ao mesmo tempo, a tendência à adoção de uma antropologia cultural xenofóbica. A incivilidade que ocorre nas escolas não deve ser pensada em termos de uma confrontação entre o “bárbaro” e o “civilizado”: a incivilidade é interativa e pode acontecer tanto da parte de adultos quanto de crianças. Em suma, esse conceito deve ser tratado com cuidado principalmente por ter conotações altamente negativas junto ao público, podendo servir para estigmatizar populações inteiras. (DEBARBIEUX, 2002, p. 28).

Pelo fato de tanto o conceito de intimidação quanto o de incivilidade estarem desgastados pelos constantes questionamentos sobre a superficialidade ou a ambiguidade de suas interpretações, seguirei o pensamento de Debarbieux (2002), que trata esses tipos de violações como microviolências. Nessa mesma perspectiva, é importante considerar os avanços conseguidos até aqui pelas pesquisas sobre essas violências de menor gravidade, como resumidas por Debarbieux (2002, p. 29):

Elas mostram que a violência não se limita a um único elemento traumático, eruptivo e inesperado – embora, por vezes, isso de fato aconteça. [...] A violência, tanto para quem a comete quanto para quem é submetido a ela, é, na maioria das vezes, uma questão de violência repetida, às vezes tênue e dificilmente perceptível, mas que, quando acumulada, pode levar a graves danos e a traumas profundos nas vítimas, e a um sentimento de impunidade no perpetrador [...]. Deve ser lembrado que os estudos sobre intimidação estabeleceram com clareza um forte vínculo entre esses atos e o suicídio. Essa microviolência tem também efeitos sociais importantes: o baixíssimo nível de autoestima das vítimas costuma ser acompanhado de uma introversão que anula qualquer possibilidade de ação conjunta, qualquer maneira de lidar com a civilidade. Carreiras delinquentes são construídas sobre atos repetitivos e sobre a falta de preocupação com o dia a dia, e o mesmo acontece com as carreiras das vítimas.

No caso específico do Brasil, convém perguntar como a violência escolar vem sendo tratada e a quantas andam os estudos relativos a esse tema. Um artigo publicado por Spósito em 2001, na *Revista Pesquisa e Educação*, apresentou um primeiro balanço das pesquisas sobre violência escolar no Brasil nas décadas de 1980 e 1990. Esse estudo tem servido de base para situar e nortear os trabalhos desenvolvidos após esse período, pelo fato de oferecer diferentes aproximações e

informações sobre o fenômeno da violência escolar, além de identificar as lacunas em suas abordagens e indicar a necessidade de novas pesquisas.

Os debates sobre a violência escolar, como observado por Spósito (2001), surgiram no espaço público em decorrência das demandas democráticas da sociedade no início da década de 1980, quando se reivindicavam melhorias na qualidade de vida das populações urbanas – que sofriam da falta de segurança, um problema até hoje insolúvel – e maior participação nas instituições oficiais, com a implementação de gestões menos autoritárias, em que as decisões fossem tomadas de forma conjunta com todos os sujeitos envolvidos.

Desde então, a tônica das discussões sobre violência escolar passou a ser guiada, principalmente, pela ampla demanda por segurança. Objetivava-se com isso tornar visível e denunciar as difíceis condições de proteção em que se encontravam as escolas, especialmente as de bairros periféricos, expostas a depredações e invasões. O combate à violência escolar concentrou-se, na década de 1980, na melhoria das condições de segurança dos espaços e na tentativa de manter as ameaças externas à distância. No caso da cidade de São Paulo, “as respostas [dos governos], em geral, resultaram em algumas medidas como: policiamento nas áreas externas, zeladorias, muros, iluminação nas áreas externas e pátios escolares, grades em janelas, portões altos, etc.” (SPÓSITO, 2001, p. 90).

Conquanto tenham sido tomadas medidas protetivas, o problema da violência escolar não cessou, pelo contrário, vinha dando sinais de agravamento no início da década de 1990, pois agora, não apenas depredações, invasões e ameaças eram os perigos a ser combatidos nos estabelecimentos, mas também o crime organizado e o tráfico de drogas, cuja presença, até mesmo dentro das unidades escolares, aumentou consideravelmente em diversas cidades brasileiras e agravou a sensação de insegurança e de medo nas pessoas, tornando a violência escolar um problema eminentemente de segurança pública.

Segundo Spósito (2001), os estudos sobre violência escolar podem ser divididos em dois grupos. O primeiro corresponde às investigações desenvolvidas principalmente por organizações estatais, institutos privados e associações de classe ligadas à educação. Esses estudos tentam diagnosticar – ainda que às vezes de forma precária e imprecisa – a multiplicidade, a gravidade e a localização desse fenômeno. Há que se atentar, como alerta Spósito (2001), às limitações dessas

investigações que muitas vezes se propõem generalizadoras, sem desconsiderar, é claro, as contribuições que podem dar ao tema. Isso porque

Nem sempre, diante das condições materiais em que se realizam ou das precárias definições de amostragem, permitem generalizações confiáveis. Não buscam criar um quadro teórico interpretativo sobre o fenômeno, mas oferecem indicações importantes tanto sob o ponto de vista do estímulo a novas pesquisas como do quadro em que ocorrem os principais eventos observados nas relações entre a escola e a violência. (SPÓSITO, 2001, p. 89).

Um segundo grupo de estudos corresponde aos desenvolvidos em programas de pós-graduação e por grupos de pesquisas vinculados a universidades. Apesar de ser um tema que vem se incorporando às discussões realizadas por pesquisadores desde a década de 1980, poucas produções dizem respeito à violência escolar, como levantado por Spósito (2001). Segundo a autora, no conjunto das teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação do Brasil entre 1980 e 1998, foram encontradas apenas nove que investigaram a violência escolar, produzidas em programas da área de educação. Mas, a que se deve essa baixa produção, visto que havia na época um caloroso debate público acerca da violência e sua ligação com os jovens?

Como ressalta Spósito (2001), um dos motivos para o baixo número de produções acadêmicas pode ser atribuído à resistência que muitos pesquisadores tiveram e ainda têm para incorporar aos seus interesses de estudo os vínculos entre violência e escola. É possível que outro motivo esteja na falta de incentivo e de financiamento específico do Poder Público para a implantação de um programa nacional de pesquisa sobre violência escolar, coisa que até hoje não ocorreu. Além do pouco interesse dos órgãos públicos, a academia também não tem se esforçado muito e, por consequência, suas escassas iniciativas de estudo da violência ainda são muito elementares e fragmentadas.

O levantamento dos estudos sobre a violência, feitos na década de 1980, indicam que as primeiras iniciativas de investigação partiram do Poder Público e objetivavam mensurar com alguma precisão a dimensão e a gravidade da violência nas escolas, por meio de um sistema de registro de ocorrências. Entretanto, essas informações eram muitas vezes incompletas e pouco confiáveis, pois quase nunca eram apresentadas de forma sequencial nem tinham acompanhamento sistemático. Além disso, existia forte resistência das escolas quanto aos registros, pois não se

tinha clareza de seus fins, haja vista que, dependendo dos rumores dominantes, podiam servir tanto para exteriorizar suas fragilidades pedagógicas quanto para captar benefícios, como melhorias dos espaços físicos, contratação de servidores e aumento das verbas enviadas à escola pelo poder público.

Apesar da precariedade das informações fornecidas pelos registros de ocorrências, as primeiras análises realizadas indicavam que na década de 1980 os grandes problemas de violência escolar, nos centros urbanos mais populosos, correspondiam às depredações, aos furtos e às invasões nos finais de semana.

No tocante às produções acadêmicas defendidas nos programas de pós-graduação em educação, Spósito (2001) aponta para o fato de que apenas duas pesquisadoras abordaram o tema da violência escolar em toda a década: Guimarães, em suas pesquisas de mestrado (1984) e doutorado (1990) e Moura (1988), em seu trabalho de mestrado. Essas produções trazem uma perspectiva diferente da que vinha sendo utilizada até o momento no debate público sobre a relação entre violência e escola, em que se destacava, sobretudo, a questão da segurança. Com isso, novos sentidos foram atribuídos aos comportamentos considerados violentos, ampliando-se as possibilidades de discussões sobre o tema. É nesse sentido que

Deslocando o foco do tema da segurança, as primeiras pesquisas acadêmicas privilegiam a violência que parte das práticas dos estabelecimentos escolares, consideradas autoritárias e, portanto, estimuladoras do clima de agressões, traduzido principalmente pelas depredações e também pelas invasões dos espaços escolares e brigas entre os grupos, nem sempre identificados como alunos. (SPÓSITO, 2001, p. 92).

Durante a década de 1990, algumas instituições não governamentais, associações de classe de docentes e diretores, acompanhadas de forma modesta por alguns organismos públicos, desenvolveram um certo número de pesquisas a fim de diagnosticar e identificar a natureza da violência escolar, por meio de uma abordagem qualitativa com delineamento descritivo. Como destaca Spósito (2001), essas investigações tiveram uma peculiaridade importante:

Não são estudos voltados de modo privilegiado para o exame das relações entre violência e educação. Os mais frequentes são *surveys* que se realizam com jovens moradores de capitais, onde suas relações com a violência são examinadas no interior de outras variáveis. Registra-se apenas um único estudo nacional realizado sobre condições de trabalho

com professores da rede de ensino público, no qual o tema da violência e a segurança nas escolas é abordado. (SPÓSITO, 2002, p. 93).

Boa parte das pesquisas desse período foram desenvolvidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em parceria com outras instituições, cujas investigações se iniciaram no ano de 1997, em algumas capitais brasileiras, para diagnosticar as condições dos jovens no Brasil. Um dos objetivos desses levantamentos era tentar elucidar os comportamentos violentos dos jovens, o que já não era mais algo exclusivo de bairros periféricos, mas avançava gradativamente em alguns bairros elitizados. Questões ligadas à violência escolar foram abordadas em alguns desses estudos, em número reduzido, porém.

Apenas um trabalho abordou diretamente o tema da violência escolar, ainda que tenha resultado de uma investigação centrada apenas na percepção docente. O estudo, realizado com professores de todos os estados e do Distrito Federal, evidenciou que a violência escolar se apresentava principalmente por meio de depredações, de furtos e roubos e de agressões entre alunos e contra professores, e ocorriam com maior frequência em escolas de grande porte, localizadas nas capitais.

Ao analisar as produções da década de 1990 sobre o tema violência escolar, resultantes de pesquisas não acadêmicas, Spósito (2001, p. 94) avalia:

Embora os resultados sejam bastante fragmentários, é possível considerar que os anos de 1990 apontam mudanças no padrão da violência observada nas escolas públicas, atingindo não só os atos de vandalismo, que continuam a ocorrer, mas as práticas de agressões, sobretudo entre o público estudantil. Dentre estas últimas, as agressões verbais e ameaças são as mais frequentes [...] Como as práticas mais violentas entre os alunos passam a se disseminar, no final da década observa-se um interesse, ainda que bastante incipiente, para a realização de pesquisas sobre vitimização no ambiente escolar.

No que concerne aos trabalhos acadêmicos desenvolvidos em universidades, a década de 1990, como observa Spósito (2001), foi bem mais produtiva que a década anterior, resultando na elaboração de dissertações e teses (COSTA, 1993; RODRIGUES, 1994; GUIMARÃES, 1995; OLIVEIRA, 1995; PAIM, 1997; CARDIA, 1997; MONTEIRO, 1998; COSTA, 2000; PAIM COSTA, 2000; ARAÚJO, 2000; LATERMA, 2000; CAMACHO, 2000), além de estudos realizados por grupos de pesquisas vinculados a universidades (CANDAU, 1999), e outros

atendendo a solicitações do Poder Público: Fukui, (1991); Tavares dos Santos (2000).

A maioria desses trabalhos procurou analisar as relações entre violência e escola em bairros onde o poder público pouco se faz presente, como nas periferias e em favelas de regiões urbanas expostas ao crime organizado e ao tráfico de drogas. Esses trabalhos suscitaram questões importantes para o debate sobre a violência escolar e seus resultados indicaram “[...] a influência do aumento da criminalidade e da insegurança sobre alunos e a deterioração do clima escolar” (SPÓSITO, 2001. p. 95). Os estabelecimentos de ensino não ficaram ilesos ao quadro complexo de violência presente nas cidades populosas e seus reflexos podem ser percebidos nas agressões contra a escola, que se manifestam por meio de depredações, furtos, roubos, ameaças e até violência física. Esses estudos indicam também a existência de forte clima de tensão dentro da escola, gerado por um padrão de sociabilidade entre os alunos marcado principalmente pela violência em suas várias formas, utilizada tanto contra seus pares quanto contra os professores. Nessa direção, Spósito (2001, p. 100) destaca que

A percepção das tensões existentes entre alunos ou entre estes e o mundo adulto tem afetado o clima dos estabelecimentos escolares, especialmente a ação dos professores, que passam a sentir-se sob ameaça permanente, quer real ou imaginária. O medo do aluno leva o docente a uma frequente demanda de segurança, particularmente policial, nas unidades escolares, comprometendo a qualidade da interação educativa.

Entre as pesquisas desenvolvidas após o balanço realizado por Spósito (2001) algumas se concentraram nas questões da segurança e outras na discussão das vitimizações da violência escolar, dando origem a uma vasta produção, concentrada principalmente nas áreas de educação, sociologia e psicologia e, em menor número, nas áreas da saúde, do direito e do serviço social.

Conforme amplo estudo bibliográfico desenvolvido por Sastre (2009) – fruto de uma iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação do Brasil, com o título de *Panorama dos Estudos Sobre Violência nas Escolas do Brasil: 1980-2009* –, depois da década de 1990 o tema violência escolar ganhou visibilidade e destaque nas discussões e produções intelectuais. Segundo o autor, isso ocorreu devido à publicação de grandes pesquisas sobre violência juvenil realizadas por organizações internacionais

como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em que se procurou diagnosticar as manifestações juvenis ligadas à violência em geral e também à violência escolar. A partir daí houve aumento significativo no número de produções referentes ao tema. Sastre (2009) encontrou, entre os anos de 2001 e 2009, um total de 82 produções sobre violência escolar, entre estas, 16 dissertações, 13 teses e 23 livros publicados.

Porém, é a partir do ano de 2005 que se registra uma quantidade significativa de trabalhos (72) devido à realização do *II Congresso Ibero-americano de Violência nas Escolas*. Esse aumento também está associado à relação tema-mídia, pois à medida que o tema ganha holofotes, mais pessoas se interessam por tal. (SASTRE, 2009, p. 47).

A forte repercussão midiática dada ao tema gerou inúmeros debates na sociedade, o que se incorporou também às preocupações das instituições produtoras de conhecimento, como as universidades, organizações não governamentais (ONGs) e instituições públicas. Abre-se o leque a partir desse novo cenário para discussões pontuais, subjacentes ao assunto, como as que dizem respeito à exclusão social, ao preconceito, à discriminação, ao *bullying*, entre outros. Além dessas abordagens, que procuram elucidar a violência escolar pela perspectiva de suas vítimas, boa parte dos trabalhos recentes tem associado esse tema ao aumento da violência nas cidades. É claro que, além de outros determinantes, essa tendência se deve, sobretudo, à grande exposição, pela mídia, de casos (embora raros) de violência na escola<sup>17</sup>, o que tem contribuído para superdimensionar e generalizar esse fenômeno, ampliando a sensação de medo e insegurança entre pais, alunos e professores.

Nesse sentido, [...] diversos trabalhos abordam a angústia do estudante/professor, a ansiedade, insegurança, medo como respostas internalizadas desse meio ambiente adverso. E, mais, como esses efeitos das manifestações de violência interferem no desempenho dos atores escolares no cotidiano escolar. (SASTRE, 2009, p. 76).

---

<sup>17</sup> Como exemplo, cito o massacre que ocorreu no dia 7 de abril de 2011, na Escola Municipal Tasso Silvério em Realengo, bairro da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro (RJ), onde um rapaz de 23 anos, ex-aluno da escola, matou 12 crianças e feriu outras 24. Outro caso de grande repercussão foi o de um menino de 10 anos, aluno da Escola Municipal Alcina Dantas Feijão da cidade de São Caetano do Sul (SP). No dia 22 de setembro de 2011, o garoto, com um revólver pertencente ao pai, se suicidou depois de atirar na professora, dentro da sala de aula.

Tomando como referência esse cenário dos estudos sobre a violência escolar e as contribuições das pesquisas realizadas até aqui, decidi enveredar a investigação pela perspectiva das vítimas. Essa abordagem apresenta-se como um caminho interessante para o estudo aprofundado de determinados aspectos do tema, a partir da percepção dos envolvidos. No caso deste estudo, será enfatizada a percepção dos professores sobre a violência escolar que sofrem, produzida pela desautorização.

Como a compreensão da percepção não é tarefa das mais fáceis, diferente de abordagens generalistas, é importante então investigar quais elementos, de ordem subjetiva e objetiva, estão presentes na apreensão, pelo professor, do fenômeno da violência em seu cotidiano escolar. Por conta dessa necessidade, para entender a perspectiva do professor vitimado pela violência escolar, é preciso saber como ele se percebe, como percebe o outro e o meio, como se relaciona, o que o move, quais suas angústias e medos. Esses assuntos serão tratados de forma mais detalhada no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 3

### A RELAÇÃO PEDAGÓGICA E SEUS MAL-ESTARES: CONTRIBUIÇÕES PSICANALÍTICAS

#### 3.1 A constituição do sujeito e dos laços sociais para a psicanálise: algumas aproximações conceituais

Diferentemente dos outros animais, que agem guiados por instintos, os humanos, segundo a psicanálise, são movidos por impulsos, ou desejos. São esses desejos que direcionam os interesses e as curiosidades tanto para a preservação da vida quanto para a sua destruição. Desejo sempre incompleto, que nunca se satisfaz integralmente, o que implica dizer que “[...] estamos condenados a desejar, sem nunca encontrar um objeto que nos satisfaça totalmente: o que conseguimos nunca é exatamente aquilo que esperávamos/queríamos.” (SPELLER, 2004, p. 24).

O desejo e a falta que nos faz incompletos e nos acompanham durante toda a vida tem início, para Freud, na infância, entre os 3 e os 5 anos de idade, quando se vive o complexo de castração, inibidor do complexo de Édipo. Nessa fase do desenvolvimento psicosexual, a criança sofre a sua primeira interdição com a proibição do incesto materno e do parricídio, forçando-se a reorganizar sua relação com as figuras parentais e a estabelecer um novo lugar para si no mundo. O complexo de Édipo nos insere no mundo sexuado, regulado por leis civilizatórias, que orientam a sexualidade e o processo de humanização a partir das diferenças sexuais entre as gerações. O complexo de castração, ao reprimir os desejos edipianos, provoca a interiorização da interdição (desejo não atendido) por meio da sua inserção na cultura, que regula o desejo, e da identificação com seu representante, o pai. Assim,

A castração é um conceito fundamental na construção do Édipo freudiano. Designa a operação pela qual um sujeito, ao final da travessia do Édipo, se constitui como “faltante”. Essa falta, longe de apontar para uma insuficiência, lança o sujeito na busca do que falta para a realização de seu desejo, e o movimenta incessantemente. (KUPFER, 1999, p. 87).

Com a presença de uma terceira pessoa na relação, o pai, o complexo de castração, ao mesmo tempo que nos interdita culturalmente, pela proibição dos desejos edipianos, nos faz seres faltantes, pois, por meio dele, simbolicamente tomamos consciência de que somos seres incompletos, castrados, por não podermos realizar plenamente nossos desejos. E elegemos o pai, interditor, o representante supremo da lei e regulador dos desejos, aquele que tem o poder de realizar plenamente o que fora proibido ao filho, sendo considerado a partir de então como um ser onipotente, completo, não castrado. Com isso, somos inseridos novamente no mundo do desejo, só que agora com o desejo de sermos iguais ao pai, para nos sentirmos novamente completos, satisfeitos. Mas nada conseguirá atender plenamente nossa demanda, pois, além de sermos inconscientemente interditados e faltantes, teremos ao longo da vida a experiência de castração, reeditada

[...] a partir de perdas reais – morte de pessoas queridas; de doenças; através de medos imaginários de faltar dinheiro, amor, não passar na prova, etc.; diante de algo novo que não sabemos e queremos aprender; frente às situações novas para as quais nos faltam respostas e temos que encontrá-las, etc. (SPELLER, 2004, p. 30).

Por sermos seres desejantes (faltantes) é que continuamos a procurar: namoramos, fazemos amigos, estudamos, planejamos, lemos, viajamos, compramos. O desejo nos acompanhará por toda a vida, já que nunca chegaremos à satisfação plena, o que é salutar para o processo de evolução e movimento da vida, pois sem o desejo inexistem motivos para viver, ou seja, nossa existência e o sentido que damos a ela são mantidos pelos desejos que construímos e procuramos realizar. Se compreendermos que vida é movimento, então, sem desejo não há vida, para a psicanálise. O que é endossado por Costa (2003, p. 143) ao afirmar que

[...] esta falta consubstancial ao desejo de prazer é o sal da terra do continente psíquico. A esperança de realizar o prazer sonhado leva o sujeito a transformar-se, idealizando o futuro conforme seu ideal de Ego e a transformar o mundo, na busca do objeto desejado.

Ao tomar como referência a ideia psicanalítica de que são os desejos que dão sentido à vida, direcionando nossos interesses e comportamentos, é possível explicar boa parte das queixas dos professores sobre a indiferença dos alunos em

relação às suas aulas. Faz muito tempo que a escola deixou de ser fonte de desejo não só para os alunos, mas também para os professores, se é que algum dia já o foi para a maioria. Como é sabido (a partir de pesquisas, pela mídia e pelas experiências pessoais), o quadro atual da educação nacional não é nada motivador: professores mal remunerados, trabalhando em estruturas precárias, cansados pela sobrecarga de trabalho, desgastados pelos anos de luta, adoecidos física e emocionalmente pela rotina estressante que levam, com formação insuficiente e sem perspectivas de melhorias.

A profissão docente é, para muitos, mais um fardo a ser carregado do que uma fonte de inspiração de desejos, uma espécie de punição por não terem conseguido alçar outra mais prestigiada (inspiradora de desejos), como destaca Adorno (2011). Nessas condições, como despertar o desejo dos alunos? Ao professor cabe uma tarefa quase impossível. Para completar esse quadro nada animador, convém destacar que os alunos de hoje, altamente tecnologizados, ávidos por novidades, criados no reino do ilimitado (onde tudo se pode em nome da felicidade) e estimulados desde cedo ao consumo de coisas efêmeras e descartáveis, dificilmente conseguem ver na escola – instituição cuja estrutura ainda continua muito parecida com aquela idealizada no século XVIII, conforme destaca Foucault (2007) e no professor – que habita no mundo do passado, da memória, da cultura, da tradição, da instrução, objetos de desejo. O reflexo disso se mostra nas distrações, na falta de interesse, na indiferença, na inexistência de curiosidade e na violência em suas mais variadas formas.

Para o aluno, muitas vezes a escola parece também uma carga excessivamente pesada, uma travessia dolorosa de sua vida, que, embora considerada necessária e até indispensável, pouco sentido consegue fazer aos que por ela passam. Não é por acaso que muitos se sintam aliviados ao término do ensino médio, como se tivessem se livrado de algo que lhes causava grande desconforto e mal-estar, a ponto de dar por encerrada sua escolarização ao fim desse ciclo. Isso porque “para aprender, temos que desejar fazê-lo, em outras palavras, nosso desejo tem que ser fisgado por alguma isca.” (SPELLER, 2004, p. 25).

São esses desejos inconscientes, os nossos e os dos outros, que determinam o interesse e o direcionamento dos comportamentos que demonstramos no dia a dia. Como buscamos constantemente um lugar no mundo e sentidos para

nossa existência, deixamo-nos influenciar pelos desejos inconscientes dos outros, mesmo sem nos darmos conta disso. “Em psicanálise, diz-se que somos capturados pelos desejos inconscientes do outro, queiramos ou não” (SPELLER, 2004, p.38). Porém, quando adultos, é necessário que tentemos distinguir em nós aquilo que corresponde ao desejo inconsciente do outro, a fim de que nos libertemos das imagens e dos sentimentos que nos oprimem e nos tornam excessivamente dependentes do outro.

É possível presumir então, pelo viés psicanalítico, que o interesse do aluno pela educação depende de como ele se sente em relação ao professor, tal como se observa na prática da sala de aula: professores que realmente desejam o desenvolvimento da classe e se preocupam com sua aprendizagem têm alunos com melhor desempenho.

O desejo que representa a fonte da aprendizagem, quando direcionado a outra pessoa em busca de satisfação, é convertido em demanda de amor. Por sermos seres da cultura, o amor é o sentido simbólico correspondente ao apelo por satisfação das necessidades biológicas. O que significa que esse desejo, traduzido culturalmente em amor, busca ser percebido e reconhecido pelo outro. Assim,

Para a psicanálise, qualquer pedido, qualquer demanda é, sempre, no fundo, demanda de amor, ou seja, de reconhecimento por parte do outro de um lugar para a expressão do seu desejo (inconsciente) que nunca se satisfaz, só querendo ser realizado, muitas vezes bastando ser falado, escutado, reconhecido, enfim. (SPELLER, 2004, p. 26).

Assim, o amor corresponde à ligação afetiva entre as pessoas e é caracterizado, diferentemente do que a visão otimista sempre postulou, por uma ambiguidade constante que o faz oscilar da idealização à violência, do investimento no outro ao narcisismo (CHEMAMA, 1999). Essa ambivalência do amor se impõe já desde a infância, quando ocorrem os complexos de Édipo e de castração, que exigem uma redefinição dos laços afetivos e das relações das crianças com os pais, pelo medo da perda de seus principais objetos de desejo. O conflito afetivo é formado quando

O garoto pequeno tem de amar e admirar seu pai, que lhe parece o mais forte, o melhor e mais sábio dos seres; o próprio Deus é uma elevação dessa imagem do pai, tal como ela se apresenta na psique infantil. Mas logo aparece o outro lado desse relacionamento afetivo. O pai é também

percebido como o poderoso perturbador da vida instintual, torna-se o modelo que não apenas se quer imitar, mas também liquidar, a fim de lhe tomar o lugar. O impulso afetivo e o hostil em relação ao pai persistem lado a lado, muitas vezes por toda a vida, sem que um elimine o outro. (FREUD, 1914/2012, p. 421).

No convívio com a mãe, o amor da criança coexiste com o medo de perdê-la para o pai, pelo fato de que este, não sendo castrado, pode tê-la quando bem entender. Na relação com o pai, amor e ódio estão lado a lado quando a criança passa pelo período edipiano, visto que, ao mesmo tempo que quer aniquilar o pai, pela proibição do incesto, tem medo de perder seu amor caso venha a descumprir suas ordens, e de ser castigado por seus sentimentos negativos.

A dependência e a aprovação do Outro<sup>18</sup> tornam-se uma constante a partir daí, o que marcará profundamente a vida de cada um, pelas diversas influências externas que sofrerão. Nessas condições, é possível afirmar que

[...] o amor está, fundamentalmente, ligado à dependência e à angústia frente à possibilidade de perda do objeto, pois o ser humano, por sua prematuração, não pode satisfazer suas necessidades sem o auxílio de um Outro que se encarna primeiramente na mãe. Para Freud, o medo mais antigo é o de perder o amor dos pais, elementos protetores frente à angústia de desamparo da criança. Esta realidade irá colocá-la sob a influência destas figuras externas cujo amor e aprovação são vitais para ela, e nesta relação reside, segundo o autor, a fonte de todos os motivos morais. (FREITAS e RUDGE, 2011, p. 246).

Nesses termos, é o amor que possibilita a estruturação e a sustentação dos laços sociais, pois busca, por meio de pactos, limitar as vontades individuais em nome da sobrevivência do grupo, sem que isto queira dizer que o livrará de percalços e conflitos. Como se sabe, o convívio em sociedade é cheio de tensões geradas pelas divergências de desejos pessoais, o que obriga a uma constante reafirmação dos pactos selados para evitar o esfacelamento dos laços sociais.

É pelo amor que o homem abre mão dos seus planos individuais de gozo ilimitado para se dedicar ao projeto de vida social. Como destaca Freud (1930/2010), é o amor que converte egoísmo em altruísmo, permitindo as condições necessárias ao desenvolvimento da civilização. Os vínculos resultantes dessa conversão amorosa, iniciados nas relações parentais, redefinidos no complexo de Édipo e estendidos à vida social como um todo, se sustentam a partir das identificações

---

<sup>18</sup> Esse Outro (com O maiúsculo) é o representante da cultura, corresponde ao “grande Outro” de Lacan, que simboliza o lugar da fala. (LACAN, 1999).

estabelecidas com os objetos desejados. Isso porque, nos laços afetivos, há uma espécie de simbiose do eu com o outro (ser amado), de modo que os traços e as características do objeto amado são incorporados e servem de referência para o eu:

A partir do conceito freudiano de identificação – expressão primária de uma ligação afetiva com o outro –, Lacan define que, devido à prematuração real de seu nascimento, o bebê antecipa, no plano imaginário, o domínio sobre sua unidade corporal, identificando-se com a imagem do semelhante. *Estádio do espelho* é a expressão que designa essa função cativante do outro no processo de constituição do Eu. Entretanto, para que o pequeno homem chegue a se apropriar da percepção de sua própria imagem, ele necessita, em primeira instância, do reconhecimento simbólico do Outro. (FUKS, 2007, p. 12).

De acordo com a leitura lacaniana do pensamento de Freud, o Eu se constitui pelos laços que estabelece com o Outro. A partir do momento em que se elege um objeto de desejo, inicia-se uma busca constante pelo seu reconhecimento, em que tanto os contatos afetivos quanto os processos identificatórios do Eu serão direcionados para o objeto desejado, a fim de se alcançar seu amor. Essa busca de unidade do Eu com o Outro é a tentativa de se encontrar a plenitude do gozo sem interrupções, o que foi impossibilitado, no plano individual, pelo complexo de Édipo. O que implica dizer que “a exigência pulsional nunca se realiza plenamente, pois seu objeto é sempre contingente, o que produz um circuito ininterrupto de busca.” (FREITAS e RUDGE, 2011, p. 250).

É na identificação com o pai interditor que a criança procura completar o que lhe falta e atingir a satisfação, livrando-se da angústia da castração e da ambiguidade de sentimentos em sua relação parental. O desejo e as demandas se inclinam para o amor e a aprovação do objeto que, com seu poder simbólico, exercerá grande influência na constituição do Eu. Há que se considerar que a ameaça da perda desse amor do Outro ou da sua frustração podem resultar em angústia, ódio e agressividade, capazes de romper os laços sociais.

A relação de amor e ódio com o pai, constituidora da subjetividade do filho, é fruto do que Lacan (1957-58/1999) denominou de Metáfora Paterna, que corresponde a uma releitura do complexo edípiano de Freud, considerando-se os lugares significantes e as relações entre pai e mãe na formação psíquica do filho. Para Lacan, a função paterna, que pode ser exercida não necessariamente pelo pai biológico, é simbólica e corresponde ao interdito da função materna, também

desempenhada não obrigatoriamente pela mãe. Nessa relação, o interdito paterno se sobrepõe ao desejo da mãe e garante a inserção do sujeito no mundo simbólico da lei, que organiza a vida em sociedade. Em contrapartida ao interdito do gozo supremo será apresentado o gozo da castração, infundindo uma nova forma de prazer regulado pela privação e pela resiliência, o que implicará, conseqüentemente, uma economia da energia libidinal, obrigando-o a procurar novos objetos. Assim, a partir das significâncias e das relações familiares de interdição e desejo é possível pensar o processo de subjetivação do sujeito.

Para a psicanálise de orientação lacaniana, portanto, o pai é uma função simbólica da Lei, da Linguagem, que realiza a separação na relação entre a mãe e a criança. Segundo Lacan, a função do pai no complexo de Édipo é ser um significante que vem no lugar do significante materno. É essa função que vai instaurar a dimensão da falta, do significado fálico. (HEINEMANN e CHATELARD, 2012, p. 651).

A função paterna, ao proibir o gozo primevo em nome da lei, inscreve o sujeito no mundo simbólico da sociedade e da cultura. Porém, ao instaurar a dimensão da falta, o pai acaba por reinserir o sujeito no campo do desejo, mas agora as investidas serão direcionadas a objetos fora da família. É, portanto, a função paterna que possibilita ao filho construir sua dimensão significante, sua identidade sexual, rompendo com a dependência que tinha da mãe e introduzindo-se na sociedade. Pode-se dizer, com base nas interpretações lacanianas, que é a partir dessa função e de seus significantes que são feitas as amarrações e ordenações necessárias à formação subjetiva do sujeito, expressas em sua individualidade. Disso resulta uma dívida simbólica impagável com o pai.

Essa função agrega poder e autoridade àquele que representa simbolicamente o lugar do pai, que “no sentido psicanalítico, também está representado em diversas funções no social: advogado, médico, professor, juiz, etc.” (SPELLER, 2004, p. 69). No contexto educacional, por exemplo, é o professor quem exerce a função paterna, porquanto é ele o responsável pela inserção do aluno na tradição e na cultura produzida e acumulada pela sociedade ao longo da história. O Estado e seus governantes também representam a função paterna, na medida em que correspondem ao pai social, garantidor da ordem e do funcionamento dos aparelhos organizadores da vida em coletividade.

O grande Outro, simbolizado na função paterna, fonte de amor e identificação, quando internalizado, dá origem ao que Freud chamou de Supereu (ou Superego), instância psíquica formada do complexo de Édipo, quando a criança vive sua primeira interdição e é introduzida pelo pai no mundo da cultura. As experiências de castração do desejo e de medo da perda do amor paterno são interiorizadas como proibições e limites necessários ao convívio civilizado em sociedade. É como se simbolicamente ocorresse a introjeção da autoridade paterna, reguladora das pulsões. O Supereu

[...] determina a inclusão da criança na rede de normas que regem os laços sociais, é [...] a instância proibitiva que remonta à origem da cultura [...]. Instância de dupla face, o Supereu regula o desejo e impede a dissolução dos laços sociais e, ao mesmo tempo, é responsável pelo paradoxo da consciência de culpa: quanto maior a renúncia mais ele se torna severo, cruel e sádico, aumentando nosso sentimento de culpa. (FUKS, 2007, p. 14).

O Supereu, além de internalizar o Outro por meio das identificações amorosas, inibe os sentimentos hostis e agressivos pelo medo da perda do amor desse Outro. Tem como funções “observar, dirigir e ameaçar o Eu como os pais faziam anteriormente” (FREITAS e RUDGE, 2011, p. 251). É como um “juiz” interior que censura e controla o Eu e suas pulsões, guiado por princípios morais e idealistas construídos com base em relações com modelos de autoridade e comando ao longo da vida, iniciando-se com o pai (porta-voz da cultura) e se estendendo depois a outras figuras com papéis semelhantes, como o professor, o patrão, o líder religioso, o governante.

Com o Supereu se instala, ao mesmo tempo, um conflito psíquico permanente entre o desejo, que a todo momento quer se satisfazer, e as limitações impostas pela repressão interior, que procura conformar o Eu a padrões morais e ideais constituídos com fundamento nas exigências sociais e culturais. O desafio do Eu será, portanto, encontrar certo equilíbrio entre as demandas das pulsões e as exigências do Supereu, pois a tentativa de suprimir uma dessas instâncias pode causar sérios danos à saúde psíquica, assim como ao convívio em sociedade, como será abordado mais à frente.

Uma importante dimensão do Supereu é o “ideal do Eu”, estrutura que se vale da identificação e dos traços significantes do Outro para compor

simbolicamente o ponto de ligação e o modelo a ser alcançado pelo Eu para que, assim, se sinta reconhecido e amado. “Este ideal é um precipitado da antiga imagem dos pais calcada na admiração e perfeição que a criança lhes atribuía, além de no amor vigente neste relacionamento” (FREITAS e RUDGE, 2011, p. 256). O ideal do Eu é determinado, conseqüentemente, pelo que se supõe ser o desejo do Outro, considerado o objeto da mais alta aspiração, permanecendo no sujeito por toda sua vida.

O ideal do Eu, fonte de desejo e amor, é reeditado frequentemente em outras pessoas que se assemelham às figuras parentais por meio de um mecanismo transferencial. Isso ocorre porque ao final do conflito edipiano, que corresponde aproximadamente ao período da entrada da criança na escola, seus desejos e investigações são desviados para outros focos, com redução das investidas sexuais do início da vida, direcionados agora ao meio ambiental e social à sua volta, o que lhe proporcionará o estabelecimento de novas relações e vínculos. Se antes o lugar da criança era definido pelo desejo dos pais, agora isso se aplica a outras pessoas, como o professor, por exemplo. Ocorre um movimento transferencial, em que inclinações amorosas ou agressivas, assim como sentimentos internalizados nas experiências parentais são atualizados no contato com o outro semelhante, que ganha um novo sentido. Na relação pedagógica, por exemplo, é como se o professor assumisse o lugar do pai, o que é definido inconscientemente pela proximidade de papéis. O conceito psicanalítico de transferência,

[...] cuja origem é inconsciente, designa o conjunto das manifestações afetivas da criança, nomeadamente em relação ao docente, sob uma forma afetuosa ou hostil, em outros termos, sob a forma de transferência positiva ou negativa. Na situação educativa, o aluno transfere para o docente algumas experiências vividas com os pais e reaviva por intermédio da pessoa deste, sentimentos experimentados anteriormente [...]. Por vezes, a transferência traduz a procura de uma satisfação mantida em suspenso e que exige ser alcançada. (MRECH, 2003, p. 62).

No processo de transferência, o aluno projeta no professor sentimentos, expectativas e ideais que construiu em sua relação com outros adultos, em especial com os pais, em virtude de maior contato e tempo de convívio. É como se a cada nova experiência fossem acionados e revividos os sentimentos internalizados em situações semelhantes às vividas anteriormente. Talvez por isso, muitas vezes, as pessoas não consigam entender por que têm comportamentos e sentimentos

inesperados em determinadas situações. Ao rememorar sua experiência de aluno, Freud explicou o modo como se processa a transferência com o professor:

Esses homens, que nem eram pais de família, tornaram-se para nós sucedâneos do pai. Por isso nos pareciam, mesmo quando ainda eram jovens, tão amadurecidos e incansavelmente adultos. Nós transferíamos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente da infância, e nos púnhamos a tratá-los como nossos pais em casa. Manifestávamos diante deles a ambivalência que havíamos adquirido na família, e nessa atitude lutávamos com eles como estávamos habituados a lutar com nossos pais. (FREUD, 1914/2012, 422).

Essa transferência não ocorre só com o aluno, mas também com o professor, cujo imaginário acerca do aluno é construído a partir de seus desejos e experiências como aluno e como professor, acrescidas pelas vivências com filhos, sobrinhos e outras crianças. Isso quer dizer que o professor, em contato com seus alunos, também projeta neles todos os desejos e ideais construídos previamente segundo os modelos de aluno que tiver vivenciado.

Em outras palavras, quando olhamos para alguém, não o vemos necessariamente como ele é, mas como nosso desejo inconsciente quer vê-lo, razão pela qual, às vezes, gostamos de uma pessoa sem ao menos conhecê-la, ou a detestamos sem nenhum motivo aparente. Pelo fato de não termos conhecimento nem domínio do nosso inconsciente, somos frequentemente influenciados por seus conteúdos. Por exemplo:

[...] Quem não lembra a antipatia que sentia por um determinado professor e não sabia bem por quê? Quem não passou a gostar de uma disciplina porque gostava de seu professor? Que professor já não sentiu antipatia por um aluno sem entender por quê? E por aí vai. Tocamos em algum conteúdo inconsciente de outro e colhemos frutos que não plantamos. Os processos inconscientes influenciam nossas vidas, sem nos darmos conta. (SPELLER, 2004, p. 37).

Ao observar as relações estabelecidas no ambiente escolar, é possível verificar que os comportamentos são orientados, em sua grande maioria, pela transferência, tanto por parte do aluno como pelo professor. Essa transferência, como já visto, ocorre porque o professor exerce um papel de poder semelhante aos pais. Nas relações pedagógicas

[...] a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno e da aluna aferra-se a um elemento particular no Outro, sob a função de professor ou professora. Esse aluno ou essa aluna atribui, então, um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo. Esse Outro, esvaziado de seu próprio sentido, torna-se depositário de algo pertencente ao aluno ou à aluna. Da posse, deriva-se um poder, já que a transferência de sentido, operada pelo desejo, é também uma transferência de poder. (PEREIRA, 2005, p. 96).

Tendo em vista que, na transferência, ocorrem o investimento e o depósito de desejo sobre o outro, é possível dizer que, na relação pedagógica, o desejo de aprender do aluno se liga ao professor, esvaziando-o de seu sentido original e preenchendo-o com outro sentido. Dessa forma, o professor passa a ser receptor dos desejos e expectativas dos alunos, o que o revestirá de importância e poder. “O desejo transfere sentido e poder à figura do professor, que funciona como um mero suporte esvaziado de seu sentido próprio enquanto pessoa” (KUPFER, 1995, p. 92).

Como destacado por Freud, a fonte desse poder, que acaba exercendo forte influência sobre o aluno, está no afeto que se estabelece na relação professor-aluno. E isso ocorre porque os professores (assim como outros agentes educacionais), herdeiros diretos dos afetos antes dirigidos ao pai, se beneficiam do poder e da importância que ele desempenhava para a criança, o que se converte em autoridade sobre o aluno. É nesse contexto que “Freud nos mostra que um professor pode ser ouvido quando está revestido por seu aluno de uma importância especial. Graças a essa importância, o mestre passa a ter em mãos um poder de influência sobre o aluno” (KUPFER, 1995, p. 85).

Mas, em que consiste e como se mantém essa autoridade transferida ao professor? Mediante as contribuições psicanalíticas, levantadas acima, é possível dizer que essa autoridade é estabelecida quando a criança, de alguma forma, elege inconscientemente o professor para ocupar seu lugar de ideal do Eu, antes reservado ao pai, tornando-o fonte de desejo, convertido em amor e identificação. É imprescindível para isso que o aluno se sinta fisgado e reconhecido pelo desejo do professor; uma vez contagiado por esse desejo e entusiasmo, ele, aluno, o recobrirá de sentimentos especiais e de poder.

A sustentação da autoridade pedagógica será determinada pelo tipo de transferência estabelecida na relação professor-aluno, que dependerá do sentido e da importância que ambos atribuem à relação, além do tempo durante o qual o

professor conseguirá manter-se no lugar do desejo do aluno – como alguém que tudo sabe, não castrado – que representa uma tentativa de realização de seu ideal do Eu. Essa não é uma tarefa nada fácil ao professor, haja vista que, além do desconforto de ter que se esvaziar de seu sentido próprio, para dar lugar a um outro desconhecido, ainda tem que conviver com o perigo de usar essa autoridade em causa própria. Nessa direção, Kupfer (1995, p. 93) faz um alerta:

O problema é que, com todo esse poder em mãos, não é fácil usá-lo para libertar um “escravo” que se escravizou por livre e espontânea “vontade”. A história mostra que a tentação de abusar do poder é muito grande. No caso do professor abusar do poder seria equivalente a usá-lo para subjugar o aluno, impor-lhe seus próprios valores e ideias.

Talvez um dos problemas da transferência resida justamente aí, pois o professor, ao se sentir autorizado e com plenos poderes sobre o aluno, corre o risco de, em nome de desejos totalitários, estabelecer verdadeiras ditaduras em suas salas de aula. É claro que outras formas mais democráticas de relação também podem ser estabelecidas, fato que vai depender de como o professor deseja conduzir os trabalhos e de como avalia e dá significado às inúmeras transferências realizadas pelos alunos.

Como afirma Speller (2004, p. 42), o professor, alvo das transferências escolares, precisa estar atento aos diferentes afetos e emoções dos alunos e tentar compreender o que está por trás dessas manifestações, ou seja, o que eles querem dizer com seus comportamentos. Com o olhar cuidadoso sobre o aluno, é possível se desvencilhar das simples aparências e evitar as interpretações tendenciosas que se fundamentam apenas em ideias preconcebidas ou em experiências pessoais. Isso possibilitará um conhecimento que, com certeza, vai ajudar o professor no encaminhamento das situações do seu cotidiano na escola.

### **3.2 Alguns entraves nas relações sociais: frustração do Supereu não atendido, ressentimento, narcisismo das pequenas diferenças**

A psicanálise nos ensina que é por causa do amor que a vida em coletividade ganha sentido. É ele que sobrepuja os instintos primitivos e dá o sentido de que as pessoas precisam para manter a coexistência, preservar a vida dos semelhantes e cuidar de seu bem-estar. É por meio do amor que se aprende a suportar os limites impostos pela castração, a ressignificar as experiências e a

continuar vivendo. Entretanto, quando não dosado de forma adequada, pode se tornar altamente perigoso, como o amor “em excesso” que alguns pais têm por seus filhos. Guiados por esse grande amor, os pais criam uma atmosfera de superproteção para seus filhos, um reino artificial do ilimitado, na tentativa de preservar-lhes a autoconfiança e garantir que sejam felizes e realizados como eles não conseguiram ser. É como se o pai imprimisse no filho seu fracassado ideal do Eu.

A fim de dar seguimento a esse plano de superproteção, as crianças desde cedo são estimuladas a viver a ilusão de que são mais especiais e amadas que os outros, que são protagonistas absolutas da vida e, portanto, podem realizar seus sonhos e ser o que quiserem, uma vez que o mundo e as pessoas existem para atender suas demandas. Crescem com expectativas irreais e visão inflada de si mesmas. Para isso os adultos se excedem nos elogios, mesmo quando as crianças não os merecem, satisfazem todos os seus desejos, permitem que elas comandem suas próprias vidas sem intervenção alguma, fazem de tudo para que não se frustrem, não tenham traumas nem sofram. Em troca, querem “apenas” que as crianças sejam, quando adultas, tudo o que eles não conseguiram ser, ou que “não precisem passar pelo que viveram para chegar onde estão”. Para Speller (2004, p. 43) isso se deve, em boa parte, à psicologização do social,

[...] tal como revelada na atual preocupação de adultos, professores e pais, de não abalarem a autoestima das crianças, elogiando-as, não importa o que façam e até mesmo quando não fazem o que deveriam, maneira [...] de produzir monstros acima da lei.

Não é preciso ir muito longe para perceber o desastre que isso tem causado: basta ver o alto índice de delinquência e drogadição juvenil nas classes média e alta, reflexo do sentimento de onipotência, alimentado desde a infância, o que faz com que os adolescentes se sintam acima de tudo e de todos. Vale ressaltar que o oposto é igualmente maléfico: ser visto como inútil, não amado e sem importância para o outro pode igualmente produzir criminosos. Como questiona Speller (2004, p. 58):

Numa sociedade [...] como a nossa, que recusa à maioria as condições mínimas de humanidade, como nos espantarmos com os monstros violentos nela gerados, negando nossa paternidade a tais rebentos? Por que estranhar o consumo desenfreado de drogas numa sociedade que faz

apologia do consumo e dos grandes consumidores, campeões do ter? Não seriam os drogaditos os heróis por nós fabricados? Afinal, a mais-valia sobre o corpo do outro, o êxito a qualquer custo, a esperteza, o consumo desenfreado, o excesso, são todos incentivados em nossa sociedade.

Por outro lado, com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, o homem, seduzido pelo deslumbramento das promessas de vida melhor, tem-se deixado envolver cada vez mais pela ilusão de poder ilimitado. Com isso, a razão passou a ser utilizada como fonte de toda a verdade, induzindo o pensamento à crença de que tudo pode ser apreendido e controlado pelo próprio homem, não havendo nada que escape a essa máxima.

A sensação de poder absoluto sobre a vida fez o homem pensar que lhe seria possível não apenas explicar e antever a realidade, como também manipulá-la. Criou instrumentos imagéticos para fazê-lo esquecer de sua condição de castrado e limitado psiquicamente, que foram convertidos em produtos e rapidamente introduzidos na lógica de consumo capitalista como o elixir para os problemas e os sofrimentos da humanidade, concretizador da tão sonhada felicidade plena. Com isso, se materializou a ideia de que não há limites para a busca de prazer e de satisfação dos desejos, que poderiam ser atendidos de forma imediata e irrevogável, desde que se tivesse dinheiro para comprá-los. A procura desenfreada de felicidade, incentivada pela lógica da vida moderna, tem criado nas pessoas grande intolerância à tristeza, à angústia, à incerteza e ao fracasso, fazendo com que busquem o êxito a qualquer custo.

Outra forma de amor, diretamente ligada às consequências do amor excessivo dos pais, e que pode se tornar igualmente um obstáculo à vida social, é o “narcisismo exacerbado”. O termo narcisismo é utilizado no vocabulário psicanalítico para denominar o que ocorre quando o sujeito localiza em si uma fonte de prazer. Nas palavras de Freud (1930/2010, p. 85), o narcisismo se concretiza quando “o próprio Eu se acha investido de libido, constitui mesmo o reduto original dela, e em certa medida permanece como o seu quartel-general.” Quando moderado, exerce papel importante no processo de construção psíquica do Eu e do outro, porém, em excesso, pode criar no sujeito uma imagem de superioridade e de autossuficiência, o que inequivocamente prejudicará sua vida em sociedade.

Para Costa (2003), esse narcisismo em excesso não é apenas prejudicial, mas altamente perigoso ao convívio social, pois é dirigido por algo que se aproxima

da pulsão de morte, de onde emanam o ódio, a ansiedade, a inveja, a insatisfação, a angústia e o sofrimento. Ainda segundo o autor, o homem moderno, seduzido pela possibilidade de perfeição e de prazer sem limite, possibilidade que lhe é continuamente ofertada pelo consumo de mercadorias cujo valor está associado aos efeitos que produzem sobre a aparência, tornou-se narcisista ao extremo, o que se manifesta na busca desenfreada e insaciável por felicidade e gozo instantâneo. Não é por acaso que cresce a cada dia o número de clínicas de estética, academias de ginástica, *shoppings*, concessionárias de veículos, indústrias de cosméticos, de bebidas e de produtos alimentícios de luxo, entre outros. Tudo para atender as exigências de perfeição e prazer imediato das pessoas, cuja contrapartida é a movimentação e o desenvolvimento do mercado capitalista.

Nessa corrida, cujo lema é “o importante na vida é ser feliz” ou “tudo vale a pena em nome da felicidade”, em que o ser feliz é tratado de forma imperativa, qualquer empecilho para a concretização da “satisfação integral” pode ser o estopim para despertar ataques repentinos de fúria e violência. Sem limites para o gozo, qualquer ação se torna válida, desde que possibilite a realização do fim desejado, o que inclui trapaça, mentira, corrupção, ameaça e todo tipo de brutalidade. Assim,

Torturado pela obsessão do prazer e da “autenticidade”, o narcisismo de nossa época tornou-se intransigente e tirânico a tudo que porventura possa opor-se à gratificação imediata de seus desejos. Liberado da culpa religiosa, nem por isso encontrou paz. Pelo contrário, a obtenção do prazer imaginário e da satisfação com a vida escorrem-lhe por entre os dedos, cada vez que ele busca aproximar-se e apropriar-se dos objetos. A felicidade que lhe cabe é a felicidade desidratada do consumo, orquestrada pela propaganda das mercadorias. (COSTA, 2003, p. 190).

Como o prazer atingido pelo consumo é efêmero, ele precisa ser realimentado o tempo todo por novas e encantadoras promessas de plenitude. Por conta disso, são lançados e divulgados diariamente, pelas propagandas e vitrines de lojas, inúmeros produtos cada vez mais sofisticados e atualizados, que procuram reforçar o desejo e estimular as pessoas a continuar consumindo como forma de atingir o prazer absoluto, que nunca se alcança. Tais mercadorias, ao serem consumidas, geram uma sensação de apropriação das suas qualidades; no entanto,

[...] essa sensação é tão efêmera que se esfacela, não tanto pela aplicação do raciocínio crítico. Ela se desmorona frente à promessa de que na próxima vez, amanhã ou na próxima semana nossa consternação será

eliminada, pois encontraremos, enfim, a satisfação plena no produto simbólico mais sofisticado. (ZUIN; PUCCI e RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2008, p. 68).

Os desejos são reprimidos e humilhados na medida em que passam a obedecer aos imperativos do consumo, ou seja, os produtos tornam-se a fonte de toda felicidade, que nunca se realiza inteiramente, mas se reedita a cada novo lançamento do mercado. É em razão dessa falsa promessa de felicidade que os indivíduos se adaptam e ajustam seus comportamentos, acreditando que conseguirão se livrar do adiamento do gozo imposto pelo convívio em sociedade.

Castrado psiquicamente pela experiência do complexo de Édipo, e estimulado desde a infância ao narcisismo, o homem torna-se refém das falsas promessas apresentadas pela propaganda. O que sustenta essa dinâmica viciosa, que provoca medo, angústia e dependência, é justamente o frenesi gerado pela procura do desejo e pelas breves frações de simulacros do prazer real. E, como bem destaca Costa (2003, p. 239),

[...] ninguém está à altura desse ideal, por um motivo muito simples: ele não é criado para ser alcançado e, portanto, para saciar o prazer dos indivíduos, mas para mantê-lo em estado de perpétua insatisfação, que é o combustível do consumo. [...] o prazer do corpo, do consumo é inatingível.

Esse narcisismo exacerbado, que ocasiona, como foi dito, danos individuais e coletivos, pode ser ainda pior quando incorporado por um conjunto de pessoas, como no caso do “narcisismo das pequenas diferenças”, denominação atribuída por Freud (1930/2010) ao fenômeno social de amor aos que pertencem ao mesmo grupo e ódio aos diferentes. Esse tipo de amor dificulta o convívio em sociedade, posto que desrespeita a alteridade e as diferenças, elementos centrais na dinâmica que movimenta a vida, além de limitar a capacidade criadora e produtiva do devir humano.

Com o narcisismo das pequenas diferenças ocorre algo parecido ao narcisismo individual, só que em maiores proporções e, em alguns casos, com consequências mais devastadoras, pois se aplica às massas. Esse narcisismo possibilita a constituição da identidade coletiva, o nós, e tem por função resguardar a unidade do grupo, mas, em demasia, pode obscurecer a consciência e instigar sentimentos de ódio e destruição aos outros, os diferentes, com efeitos nefastos à

humanidade, como os já presenciados nas guerras religiosas, no nazismo e agora, no terrorismo. Nessa direção, Fuks (2007, p. 49) destaca:

Levando o fenômeno do narcisismo das pequenas diferenças ao paroxismo, desembocamos na segregação e no racismo, tal como os definem a psicanálise: a repulsa do sujeito ao que lhe é mais íntimo e tomado pelo eu/massa como objeto externo, a quem se endereça o ódio: o estrangeiro. Esse potencial de exclusão, situado para além de uma diferença entre o “eu” e o “outro” visa, justamente, toda a eliminação da diferença. O horror ao não-familiar tornou-se, na modernidade, uma arma política do ideal de normalização da sociedade.

As pequenas diferenças são as marcas estabelecidas a partir da definição de um padrão superior, a ser seguido, para se atingir a perfeição. No entanto, essas marcas diferenciadoras dos sujeitos não são em si fundamentais, porque correspondem a traços insignificantes e com pouca distância do modelo eleito como padrão. O problema é que, quando essas pequenas diferenças são incorporadas e perseguidas de forma obstinada por um grupo, podem insuflar a intolerância, o preconceito delirante, o ódio e a violência contra os que estão próximos, os sujeitos considerados imperfeitos por não serem iguais ao ideal supremo. O inimigo, nesse caso, não é mais o que está distante, mas o que mora ao lado. Em nome desses ideais, de uma suposta unidade e da conservação do grupo, muitas atrocidades já foram cometidas na humanidade, desde a segregação, a exemplo do *apartheid* que ocorreu na África do Sul, ao extermínio, como no nazismo instalado na Alemanha.

O efeito devastador do narcisismo das pequenas diferenças é retratado no filme *A onda*, produzido originalmente em 1981 para a televisão norte-americana e adaptado para o cinema alemão em 2008. O filme é baseado numa história real que aconteceu em 1967 em uma escola secundária norte-americana de Palo Alto, no estado da Califórnia. Trata da experiência vivida por um professor que resolveu mostrar na prática a seus alunos como o nazismo foi formado na Alemanha e se ainda haveria possibilidades de sua volta, resultando numa onda fascista que tomou conta de toda a escola e teve um desfecho trágico. O filme revela como as pessoas podem ser manipuladas e levadas a cometer atrocidades quando não conseguem pensar e agir criticamente. Ou seja, enfraquecidas e com a consciência opaca, as pessoas se transformam em massas de manobra e podem ser facilmente seduzidas por sistemas totalitários de poder. O filme alerta também para a possibilidade de

reincidência do Holocausto, pois os germes que levaram ao nazismo ainda vivem nas pessoas, mesmo após o fim da Segunda Grande Guerra.

O narcisismo das pequenas diferenças se manifesta com mais força, sobretudo em momentos de crise aguda da sociedade, como em períodos de pós-guerra e de desgoverno ou de enfraquecimento do Estado. E isso ocorre porque a situação de instabilidade e desamparo gera nas pessoas sentimentos de angústia, medo e insegurança, que desencadeiam o retorno do que havia sido recalcado, como as tendências destrutivas do homem: hostilidade, ódio, vingança, agressão.

Convenções e leis que antes garantiam o controle das pulsões primitivas, em nome da unidade e do bom convívio em coletividade, já não têm mais força nem conseguem se justificar, por conta do caos instalado. Nessas circunstâncias, em que as pessoas se encontram desamparadas, fragilizadas e desorientadas, cria-se um ambiente propício à disseminação de ideias absolutistas e tirânicas, como subterfúgio para reestabelecer a ordem e garantir o bom convívio social. Abre-se a possibilidade de redefinição tanto dos laços sociais de amor quanto dos alvos preferenciais para a descarga do ódio e da vingança acumulados pelos sofrimentos vividos. Nessa mesma direção, Fuks (2007), a partir dos estudos de Freud sobre a psicologia das massas, infere que

[...] os grupos com alto grau de organização revelam que a multidão, sob a experiência psíquica do desamparo, tomada pela angústia e pelo sentimento de culpa, insiste em “ressuscitar” o cadáver insepulto do pai onipotente e mergulhar no terreno das ilusões. Uma das características da modernidade é essa tentativa de restabelecer uma figura de excesso que, oferecendo às massas a quimera de proteção da castração e da morte, desenvolve em troca um poder iluminado exercido paradigmaticamente nos regimes totalitários. Trata-se, na verdade, de uma estratégia de poder fixada na infantilização do sujeito, em dominação real que gera em escala coletiva a destruição e morte. (FUKS, 2007, p. 51).

Embalados pela situação de precariedade social e com a promessa de restauração da ordem e da segurança, sistemas de poder autoritários e bárbaros conseguem se enraizar e ganhar força entre os grupos. Sob o *slogan* do nacionalismo radical, aforismo que explicita a exigência de lealdade e obediência absoluta aos ideais do Estado, são reunidas multidões sedentas por justiça e segurança social. Em nome desses ideais, as pessoas entregam voluntariamente sua liberdade e se curvam às ordens de quem está no comando, representante de um pseudopoder que se mostra sólido, inspirador de autoridade e confiança. O líder

surge aqui como o “pai superior” edipiano, alguém não castrado, que desperta admiração e pode resgatar os sujeitos do abandono, devolvendo-lhes a ilusão de plenitude da paz e da tranquilidade do gozo psíquico.

Com o pretexto de garantir que o caos não regresse, são reforçados os diferenciadores sociais para marcar claramente os sujeitos que representam, de alguma forma, uma ameaça à soberania estabelecida. É nessas condições que o narcisismo das pequenas diferenças ganha destaque, pois estabelece o modelo ideal a ser alcançado (correspondente simbólico da imagem e semelhança do pai superior), que serve de base para caracterizar o grupo considerado superior, representante do bem e da perfeição, a quem toda exaltação, amor e cuidado deverão ser dirigidos, para que se preserve e aumente sua integridade. Já os que não se assemelham ao ideal supremo, mesmo que estejam próximos a ele, são tratados como estrangeiros e inimigos, ameaça iminente aos homens íntegros, assim como uma erva daninha, que pode colocar em risco a pureza dos genes perfeitos e, por isso, devem ser varridos do meio. Essa segregação é reforçada pelo fato de que “é mais fácil amar o semelhante, parecido com o que somos ou fomos, ou alguém que represente um ideal a ser alcançado, do que um diferente” (FREITAS e RUDGER, 2011, p. 248).

Na prática, esse estranho é eleito como o culpado pela penúria ou por qualquer outra aflição vivida anteriormente, e por isso transforma-se no alvo preferencial para a descarga de todo ódio e vingança acumulados. A escolha dessa espécie de “bode expiatório” é aleatória, apesar de, inusitadamente, dar-se preferência aos que estão mais próximos, selecionados de acordo com os anseios e interesses que movem a quem detém o poder dominante. E isso ocorre porque é mais fácil atingir a quem está perto, ao alcance da mão, e que é familiar, do que o desconhecido de fato, aquele a respeito de quem não se sabe quase nada. Nesse sentido, o estrangeiro pode ser o vizinho, pela sua dessemelhança, que nem é tanta assim, com o modelo padrão. Banir e extirpar esses sujeitos passa a ser a grande finalidade de vida dos que pertencem ao grupo superior, como tentativa de apagar a lembrança de castração e os sentimentos de abandono, vulnerabilidade e sofrimento já vividos, e evitar que eles retornem.

Quando orientado por esse ideal de superioridade e, obstinado pela perfeição discriminatória dos sujeitos – que contrapõe de um lado os preferidos (semelhantes) e do outro os preteridos (estranhos) –, o homem é capaz de cometer

as mais aterrorizantes crueldades, como a história da humanidade tem mostrado de forma recorrente. Isso pode ser exemplificado, na atualidade, pelas ações do grupo Estado Islâmico, como citado no Capítulo 2 desta tese, que tem causado grande pavor e indignação mundo afora. Seus integrantes agem principalmente em parte do Iraque e da Síria, onde têm maior domínio territorial, mas também estão espalhados em outros países, recrutando jovens e promovendo ataques terroristas. Com a ideia fixa de formar um califado orientado pelas leis islâmicas, consideradas por eles soberanas sobre a humanidade, e lutar contra o desvirtuamento dos valores tradicionais do Islã, seus seguidores se utilizam de toda a truculência possível para impor essa ordem nas regiões conquistadas. O resultado do ódio ao diferente tem sido expresso nos massacres de minorias étnicas e religiosas que habitam a região dominada e no extermínio violento de estrangeiros. Suas ações são filmadas e transmitidas sob a forma de espetáculo público pelos meios de comunicação, com o objetivo de intimidar e amedrontar as nações consideradas como ameaça à concretização do seu projeto de poder extremista.

Com o avanço do narcisismo exacerbado e do narcisismo das pequenas diferenças, a agressividade das relações humanas – antes contida pela lei, mesmo que de forma precária – ganha fluxo contínuo e se impõe como um forte elemento orientador da vida, utilizado, sobretudo, para atender as demandas egoístas dos sujeitos. Conforme alerta Freud (1930/2011), rompem-se, com isso, os laços civilizatórios sustentados pelo mandamento *amarás o teu próximo como a ti mesmo*, que visa, sobretudo, ao respeito à alteridade e ao convívio gentil entre os homens. Sem nenhum controle, as forças hostis e desagregadoras, naturais ao homem, podem levar a sociedade à ruína. Como bem lembram Freitas e Rudge (2011, p. 249), “a inclinação para a agressão é o que mais perturba o equilíbrio nas relações grupais e representa uma ameaça constante para a sociedade, que tem que empreender enormes esforços com a finalidade de controlar os impulsos hostis”.

Outro mal-estar em ligação direta com o amor desmesurado a si mesmo ou aos semelhantes é o “Supereu exigente”, formado pela rigorosa renúncia ao desejo, cujas consequências são o medo e a culpa. O Supereu exigente é constituído a partir de duas fontes, uma de natureza externa e outra propriamente interna, desdobradas da seguinte forma: nas relações com pessoas extremamente rigorosas, que cerceiam de forma autoritária as manifestações do desejo, parte da austeridade vivida é internalizada pelo Eu e se junta à hostilidade própria do ser

contra tudo que impossibilita sua satisfação plena. “Assim sendo, a severidade do Supereu não representa apenas a introjeção da [severidade] que foi experimentada a partir da ação do outro (objeto/autoridade). Parte considerável dela representa a própria agressividade para com ele” (FREITAS e RUDGE, 2011, p. 255). Isso quer dizer que o convívio com pais e/ou professores autoritários e violentos durante a infância pode ser decisivo no desenvolvimento de adultos com consciência severa.

O Supereu exigente, composto pela agressividade internalizada a partir das experiências sociais, somada às pulsões agressivas reprimidas em sua origem, descarrega no Eu toda a pressão acumulada. A agressão, que antes tinha um objeto externo, o outro, para ser despejada, agora se volta com ainda mais severidade contra o próprio Eu, que sofrerá duramente suas consequências. Em outras palavras,

[...] quanto mais se abre mão dos seus desejos, mais se torna exigente e crítico o Supereu. A agressão que se suprime vem engrossar a hostilidade do Supereu. Até a má sorte é atribuída às próprias falhas: quando ocorre uma desgraça, por força da culpa surgem recriminações assim como a imposição de penitências. Não é incomum ouvirmos alguém comentar, após algum acontecimento mal vindo: “o que foi que eu fiz para merecer isso?”. Nesse panorama, a rigidez superegoica cresce cada vez mais, nada consegue aplacá-la. (FREITAS e RUDGE, 2011, p. 253).

Quanto mais frequente for a renúncia ao desejo, mais exigente e rigoroso será o Supereu, em um círculo vicioso infundável. E o que garante essa dinâmica é justamente o medo de castração (que pode acontecer pelo abandono ou pela censura do Superego ilimitado, transformado em fonte sublime de aspiração) e a culpa que aumenta a cada renúncia do desejo, culminando com a necessidade perene de uma série de punições, refletidas na frustração, no sentimento de derrota, na autorreprovação e na baixa estima.

Crianças com uma formação altamente superegoica costumam ser, quando estão em situações de comando, tão severas (ou mais) quanto os adultos que convivem com elas. Um bom exemplo pode ser retirado da observação de suas brincadeiras: quando se entretêm com seus bonecos ou com crianças menores, entre gritos, castigos cruéis e expressões de violência física, deixam aflorar o rigor com que são submetidas pelas autoridades mais próximas, como pais e professores. A postura austera que as crianças expressam, nas simulações que fazem quando brincam de “família” ou “escolinha”, indica a síntese da incorporação da agressão

recebida do exterior com a hostilidade já herdada. Essas brincadeiras infantis, que, em princípio, são apenas imitações inocentes, estão carregadas de indícios da formação do Supereu exigente, podendo se estender à vida adulta, a depender das experiências vividas.

Diante do exposto, é possível explicar psicologicamente a máxima de Paulo Freire (2011) de que *o oprimido hospeda em si o opressor*. Esse opressor pode ser representado pelo Supereu altamente exigente, fato que justifica o comportamento de algumas pessoas, submetidas a experiências opressivas por um patrão ditador: ao serem promovidas a um cargo de chefia, elas se tornam ainda mais autoritárias e cruéis com seus ex-colegas de função que seus antigos chefes.

Na contramão do Supereu exigente há o “Supereu enfraquecido”, igualmente prejudicial à constituição subjetiva do homem e a suas relações sociais. É formado pelo declínio da função paterna, sinalizado na pouca importância do lugar do pai na constituição e no direcionamento do mundo simbólico do sujeito. Geralmente isso ocorre quando a lei, salvaguardada pelo pai, já não exerce mais o efeito regulador na vida das pessoas, fazendo com que o desejo se sinta ilimitado; em outras palavras, a função paterna entra em declínio quando o interdito perde força em relação ao gozo.

No mundo contemporâneo amplamente tecnologizado e evoluído cientificamente, onde inúmeras formas e objetos de desejo são apresentados diariamente, a vida é regida pelo imperativo “*goza!*”, como destacado por Lacan. Mas, para se chegar a esse ponto, as pessoas precisaram ser convencidas de que são especiais, únicas, e que podem ser felizes quando e como quiserem, sem precisar abrir mão do que lhes dá prazer. A ilusão dessa felicidade *self-service*, acompanhada pelo ideal de superioridade, tem transformado as pessoas em consumidoras compulsivas de produtos que prometem o alívio rápido ou imediato da dor e do sofrimento, como pode ser observado no aumento do consumo de psicotrópicos e de outras drogas cada vez mais pesadas. Nessas circunstâncias, de primazia do gozo real em detrimento do gozo ideal, a função paterna perde força, e o lugar do pai é reduzido, quando não suprimido, tornando-se apenas uma expressão vazia. Tudo isso mostra que

A consequência do progresso do discurso científico nos conduziu a um declínio do Nome-do-Pai. A cultura contemporânea não é mais orientada pela alteridade do pai ou pela intervenção simbólica. O pai da alteridade, da

tradição e da lei já não predomina. O mundo globalizado mostra a queda dos ideais e da autoridade. (HEINEMANN e CHATELARD, 2012, p. 658).

Como lembram Adorno e Horkheimer (1973), o pai, apesar de continuar trabalhando, já não é, em muitos casos, o chefe da sua família, pois passa a dividir esse lugar com a mulher, que agora precisa trabalhar fora de casa para ajudar na complementação da renda, tornando-se, muitas vezes, a principal provedora do lar. Há de se considerar também as inúmeras intervenções que a família vem sofrendo nos últimos tempos, com o surgimento dos especialistas em processos humanos – juristas, médicos, assistentes sociais, psicólogos, pedagogos – que, no ímpeto de tornar a família um lugar de harmonia e de perfeita convivência, propõem novos e difusos paradigmas regulamentadores dos papéis de cada um de seus membros e das formas adequadas de relacionamento. O Estado, a fim de ampliar seu poder, tem-se aproveitado dos discursos desses especialistas, considerados mestres da ciência, para estabelecer leis que aumentam a vigilância e o controle das pessoas, como salienta Deleuze (1992).

Despossuído financeiramente, desautorizado de sua função reguladora e substituído por outros objetos, o pai simbólico entra em decadência, e junto com ele também a família, que agora busca na sociedade um pai forte, que a reconheça e a valorize, como forma de apagar a lacuna deixada pelo fracasso dessa função. As sensações de desamparo e insegurança, geradas pela crise instaurada na família e aprofundadas com a frustração das promessas de vida melhor não atendida, tornaram as pessoas vulneráveis e cada vez mais desejosas por um pai soberano, capaz de restaurar a lei simbólica perdida, que lhes devolva a sensação de bem-estar. Essa tentativa frenética de restaurar os laços afetivos com o pai ausente pode trazer sérias consequências, como a atração e o sacrifício por líderes tirânicos, bem como a sujeição voluntária a eles, haja vista que,

Quanto maior a insegurança, seja por razões internas ou externas, mais crucial se torna a busca de uma figura deste porte, que seja, por vezes até mesmo autoritária, mas que possa também servir de garantia ao sujeito além de desresponsabilizá-lo por suas escolhas, desde que cumpra estritamente aquilo que for solicitado. Nos momentos de turbulência um “grande homem” ocupa este lugar. [...] Esse grande homem é a autoridade que oferece abrigo ao desamparo, pelo qual as realizações são desenvolvidas visando seu amor. Em virtude de sua semelhança ao pai na psicologia dos grupos, o papel superegoico lhe é destinado. (FREITAS e RUDGE, 2011, p. 257).

Líderes autoritários se valem dessa prerrogativa para ascender ao poder e lá permanecer. E, pelo fato de existirem inúmeras afinidades entre líderes desse tipo e massas desorientadas, há certa aquiescência das pessoas à autoridade deles emanada, desde que sustentem o lugar de pai social forte, não castrado, a que foram alçados. Como retribuição, esses líderes podem contar com o amor, a submissão, a lealdade e a servidão de seus comandados, dispostos a cumprir qualquer ordem, inclusive as mais bárbaras, como expresso por Eichmann em seu julgamento (ARENDETT, 1999).

A identificação resultante do amor ao Outro, que serve para a manutenção dos laços sociais imprescindíveis à civilização e à conservação da cultura, nas situações de enfraquecimento do Supereu (gerado pelo declínio da função paterna) se transforma em imitação inexpressiva e alienante, que bloqueia a subjetivação e se torna instrumento de agressividade e destruição, dirigidas tanto ao outro como a si próprio.

O sujeito com o Supereu diminuído estabelece identificação também com as coisas, o que compromete tanto sua subjetivação quanto seu convívio em sociedade. Em tempos de fetichização da mercadoria, como o vivido atualmente, transformar objetos em semi-humanos não é algo incomum, a robótica e a mecatrônica vêm mostrando isso reiteradamente. Entretanto, para além de objetos com feições humanas, o que mais tem chamado atenção é o grande valor que lhes é atribuído, chegando ao extremo de adquirirem mais importância que as pessoas. É como se as invenções humanas ganhassem vida própria e pudessem ocupar o lugar do próprio homem. Assim, passa-se mais tempo diante do computador, do videogame e da TV do que na companhia de pessoas; máquinas substituem o trabalho humano, carros ganham mais espaço que pedestres, celulares tornam-se quase extensões do corpo, pessoas trocam a vida real por *cyber* espaços. Esse fascínio, gerado pela absolutização dos produtos, deturpa a consciência e produz dependência nos sujeitos, que, presos ao simulacro de uma realidade idealizada e seduzidos pela promessa de prazer inesgotável, se fecham em si mesmos e substituem as experiências sociais pelo mero contato com produtos. O que assegurava ser portador de autonomia e liberdade acaba, contraditoriamente, aprisionando e empobrecendo o sujeito.

### **3.3 O aparecimento do mal-estar docente: processo de desajuste na identidade e no trabalho do professor**

A imagem de ser onipotente que a criança tinha do pai, responsável pela formação do seu primeiro ideal do Eu, é fortemente abalada quando ela expande seu grupo social para além da família e começa a interagir de forma direta com o mundo fora do lar. Como explica Freud (1910/2012), isso ocorre mais precisamente na metade da infância, período em que as crianças fazem descobertas que abalam a grande admiração pelo pai. Na prática, o menino ou a menina

Vê que o pai não é o homem mais poderoso, mais sábio, mais rico etc., fica insatisfeito com ele, aprende a criticá-lo e a classificá-lo socialmente, e o faz pagar caro, geralmente, a decepção que ele lhe causou. Tudo de promissor, mas também tudo de chocante que caracteriza a nova geração, tem por condição esse desprender-se do pai. (FREUD, 1910/2012, p. 422).

O desprendimento do primeiro ideal do Eu infantil, causado pelo enfraquecimento da imagem do pai, agora visto com feições humanas, lança a criança em busca de outra fonte de identificação capaz de sustentar sua fantasia de plenitude. Como essa crise coincide com a inserção da criança na escola, o professor torna-se o alvo privilegiado para as investidas de reconstrução da imago paterna rompida na família, por exercer uma função semelhante à do pai. A herança recebida pelo professor se justifica:

O Pai é antes de mais nada um educador, entendendo-se Educação em seu sentido amplo, de discurso responsável pelas inscrições originárias, responsáveis pelo advento de um sujeito e pela transmissão da cultura. E [...] um educador é um Pai, tomando-se a conhecida formulação freudiana segundo a qual o professor é o herdeiro das relações do aluno vividas com seu pai. (KUPFER, 1999, p. 89).

Nessa escolha objetual a criança transfere ao professor suas experiências paternas na crença de nele encontrar um sujeito não castrado, inspirador de amor e identificação. Talvez por causa disso os alunos, em especial nos primeiros anos de escolarização, imitem e admirem seus professores, representantes simbólicos da função paterna. Essa construção imagética é reforçada pelos próprios pais quando se esforçam por inserir seus filhos no contexto escolar sem causar grandes traumas. É comum ouvir dos pais frases do tipo: “A escola é como se fosse sua segunda casa”, ou, “obedeça a seu professor, pois ele ocupa o lugar do pai na escola”.

Com o avanço do processo de escolarização e pelas inúmeras experiências vividas com diversos professores, os alunos percebem que, a exemplo do pai, o professor também é limitado, impotente, castrado para o desejo, já que lhe faltam autonomia, autoridade e prestígio em seu ofício. Em outros termos, não obstante o professor tenha uma grande responsabilidade a cumprir (formar as gerações presente e futura), ocupa um lugar de pseudopoder para os alunos mais velhos, refletido na pouca ou nenhuma identificação que esses têm com seus mestres. Para comprovar essa constatação, basta perguntar aos alunos se eles “gostam de seus professores” ou se “querem ser professores quando forem adultos” – muitas respostas negativas serão ouvidas.

Apesar disso e por passarem grande parte de suas vidas na escola, até mesmo os alunos cientes das fraquezas da profissão docente procuram, a cada ano letivo, reeditar, em seus novos professores, a função paterna perdida nas relações estabelecidas com outras pessoas que ocuparam esse lugar em suas vidas. Trata-se da tentativa inconsciente de restaurar o ideal do Eu em cada nova relação, a fim de manter viva sua principal fonte de desejo e amor. Logo nos primeiros dias de aula com um novo professor, os alunos avaliam a extensão de seu desejo e comprometimento em relação à turma, para se certificarem se podem ou não dar a ele o lugar de ideal do Eu. Para tanto, fazem uma espécie de teste em que examinam suas vestimentas, sua postura dentro e fora da sala, seu poder de persuasão, como se comunica e interage, a forma de organização das aulas, os materiais e métodos que utiliza. Quando os alunos percebem segurança e legitimidade no professor, erogenizam seu corpo e atribuem a ele a função simbólica do pai, transferem-lhe autoridade e o convertem em objeto de desejo e identificação. É como se o comprometimento e o desejo do professor pela educação capturassem o desejo do aluno em aprender. A ele são transferidos também os bons sentimentos (como a empatia e o amor), além do respeito, da autoridade e do poder, reservados à imago paterna. A busca por identificação com o professor ocorre porque

[...] um aluno precisa de um mestre – pai ou professor – em quem possa confiar. Esse adulto de referência precisa ser supostamente “todo”, ainda que o aluno saiba, em sua consciência, ser isso impossível. A conhecida função de modelo exercida pelo professor – modelo com o qual a criança se identificará – não pode, de maneira nenhuma, ser dispensada. (KUPFER, 1999, p. 91).

Todavia, quando o professor não consegue “fisgar” o desejo do aluno, por não sustentar a imagem do “todo” nem o ideal do Eu, terá grande dificuldade para desenvolver seu trabalho. Sua imagem, que deveria simbolizar força, superioridade e gozo, é vista agora com desprezo e ressentimento, por estar ligada a um corpo limitado, que ocupa um lugar que reforça e aprofunda a condição de castrado do aluno, em vez de mitigá-la. Nessas circunstâncias, como destaca Kupfer (1999, p. 91), “no lugar do mestre *todo*, surge uma figura cuja castração está exibida em sua crueza”, como pode ser facilmente verificada na precarização da profissão docente. Nesse sentido, segundo a autora, quando os alunos riscam ou apedrejam o carro velho do professor, podem estar declarando que se sentem ofendidos com sua pobreza.

Indiferença, hostilidade e violência escolar são algumas das consequências possíveis do rompimento dos laços entre professor e aluno, causadas pela frustração do ideal do Eu. Nessas circunstâncias, os alunos transferem ao professor seus sentimentos destrutivos, vividos em outras experiências negativas com adultos, como, por exemplo, com os pais e ex-professores.

O processo de transferência também ocorre com o professor, que procura seu “ideal de aluno” em cada nova sala de aula onde entra. Quando é correspondido em sua busca, ou seja, quando encontra o protótipo de aluno que idealizou, é como se fosse conquistado por seu objeto de desejo e ganhasse, por conseguinte, o sentido e o prazer necessários às investidas e aos esforços que realizará durante seu trabalho. Essa correspondência se efetiva quando há o encontro dos desejos do professor com o do aluno. Dado esse encontro, o professor transferirá ao aluno seus bons sentimentos e tratamentos amorosos, reservados aos que atendem às demandas do seu desejo.

Por outro lado, quando o aluno real se distancia do ideal de aluno cultivado pelo professor, há o desencontro dos desejos, o que pode ocasionar grande mal-estar para ambas as partes. Na tentativa, às vezes desesperada, de enquadrar os alunos ao seu desejo imagético, o professor pode se utilizar de estratégias tais como a indiferença, o aumento do rigor disciplinar, a hostilidade e, até mesmo, a violência. Isso ocorre por conta da transferência dos sentimentos negativos vividos anteriormente pelo professor, quando defrontado com seu contramodelo de aluno perfeito, fato desencadeador de reações primitivas.

Para além das questões postas, é preciso observar que, nas condições atuais, assumir a função paterna e sustentar o ideal do Eu no aluno tornou-se para o professor uma tarefa quase impossível, visto que o real do gozo se tem sobreposto ao ideal do desejo. Envolvidos pela promessa de prazer imediato, trazida pelos novos e sofisticados objetos de consumo disponíveis no mercado, os alunos têm-se mostrado cada vez mais resistentes à ideia de que não podem atingir o gozo supremo, mas tão somente desejá-lo. Essa realidade tem causado grande frustração e sofrimento nos alunos que, a duras penas, são obrigados a adiar seu gozo incontido, convertido sintomaticamente em resistência, transgressão e violência explosiva dirigida ao professor e aos colegas. Já no professor, as consequências mais flagrantes são a frustração, gerada pelas diversas tentativas malsucedidas de estabelecer laços afetivos e de manter a autoridade necessária para concretizar o trabalho em sala de aula, e o adoecimento, resultante dos desgastes que sofre para administrar essa nova realidade — ambos têm causado inúmeros afastamentos e desistências da profissão (ESTEVE, 1999a).

Especificamente no que se refere ao sofrimento e suas consequências mais flagrantes na vida e no trabalho dos professores, é importante entender alguns elementos que o rodeiam e que influenciam diretamente seu aparecimento e permanência.

Primeiro, é oportuno dizer, como abordado no início do capítulo, que os investimentos e os laços amorosos são essenciais à vida em sociedade, porquanto é a partir deles que o homem abre mão de seus desejos egoístas e passa a se preocupar com o bem-estar e a manutenção da vida do outro. Esses laços possibilitam ainda as identificações necessárias à manutenção da vida social, por meio da constituição/diferenciação do Eu e do Outro. No que diz respeito à profissão docente, como destacam Codo e Gazzotti (1999), esses laços e identificações são indispensáveis, pois, a exemplo de outras profissões que se dedicam ao cuidado, não há como se efetivar plenamente sem afeto. É como o fermento necessário para que a massa cresça e se transforme em pães macios e saborosos. Quando as ligações afetivas são estabelecidas com sucesso entre alunos e professores, ou seja, quando seus desejos se cruzam, o processo de ensino e aprendizagem ganha sentido e relevância. A partir desse momento,

Motivação, cooperação, boa vontade, cumprimento das obrigações deixam de ser tarefas árduas para os alunos. Interesse, criatividade, disposição para exaustivamente sanar dúvidas, estimulam o professor. Em outras palavras, o papel do professor acaba estabelecendo um jogo de sedução, onde ele vai conquistar a atenção e despertar o interesse do aluno para o conhecimento que ele está querendo abordar. (CODD; GAZZOTTI, 1999, p. 50).

A sedução, sincronizadora dos desejos, ocorre porque o professor necessita que os alunos confiem nele e abracem sua proposta, para que assim consiga desempenhar satisfatoriamente seu papel de educador. E isso se justifica pelo fato de o ambiente escolar ser altamente hostil e castrador, já que impõe a convivência com pessoas estranhas, regras que devem ser cumpridas, rotinas obrigatórias, conteúdos sem utilidade aparente, autoridades que precisam ser reconhecidas. Diante de todas essas adversidades, contrárias à natureza dos alunos, é possível inferir, como assim fizeram Batista e El-Moor (1999), que sem a adesão do aluno se torna quase impossível a concretização do trabalho docente, isso porque

A tarefa do professor é a de pegar o aluno pela mão e levá-lo a um caminho desconhecido. Você se entregaria assim, de bom grado, se não confiasse no seu condutor? Educar é algo que exige que os dois polos da relação, aluno e professor, estejam no mesmo lado, ainda que com tarefas opostas. (BATISTA; EL-MOOR, 1999, p. 159).

Caso os laços amorosos não sejam formados, e portanto, o aluno não esteja convencido de que vale a pena confiar no professor, o processo educativo sofrerá sérios danos, desde os ligados às aprendizagens (como a criação de barreiras à realização de atividades e à assimilação dos conteúdos) até os que dizem respeito às relações interpessoais (a resistência, a agressão e até mesmo a violência). No professor, os danos causados pela impossibilidade de realização dos vínculos afetivos se expressam via frustração e sofrimento, e podem levar ao adoecimento ou ao abandono da profissão.

É importante considerar, como lembra Freud (1910/2013, p. 228), que a relação professor-aluno é em si traumática e carregada de ligações afetivas contraditórias. Ao mesmo tempo que o afeto é necessário ao trabalho do professor, ele nunca se completará plenamente, tendo em vista a temporalidade e a provisoriedade das relações estabelecidas com o aluno. O fato de o professor

exercer apenas um controle limitado sobre o objeto de seu trabalho, o aluno, muitas vezes o impede de construir vínculos afetivos mais fortes com este, como forma de se proteger do sofrimento causado diante da transitoriedade da relação. A esse respeito, Codo e Gazzotti (1999, p. 57) afirmam que

Na verdade, a concretização da ligação afetiva ocorre apenas parcialmente: o aluno vai embora ao final do dia, ou abandona a escola, ou o paciente recebe alta e vai para casa ou tem seu quadro agravado e morre... enfim, o circuito afetivo nunca se completa. Assim, cria-se a seguinte lógica: para realizar bem o meu trabalho preciso me envolver afetivamente com meus clientes (alunos, pacientes, etc.); porém, se assim eu proceder, certamente sofrerei, o que me leva a não vincular-me.

Além dessas contradições, iminentes às relações afetivas do ofício de cuidar, outros fatores, no contexto atual, também dificultam a concretização dos laços com o aluno e engendram grande sofrimento e *mal-estar docente*<sup>19</sup>. Para identificar e compreender os fatores que têm causado desajustamento à relação pedagógica é interessante resgatar um pouco da história da profissão docente, a fim de saber o contexto em que surgiram e a extensão alcançada.

Antes da expansão da escola em diferentes nações ocidentais (Alemanha, França, Inglaterra, Espanha, Portugal, Estados Unidos, América Espanhola, Brasil) entre os meados do século XVIII e o século XIX (VEIGA, 2007), os professores eram pouco numerosos e viviam em situação precária, sem lugar definido para desenvolver suas aulas nem formação especial; muitas vezes, possuíam apenas alguns rudimentos de leitura e escrita. Eram, em sua grande maioria, preceptores de famílias ricas (os que tinham passado algum tempo em universidades) ou operários incapacitados ou inválidos, que trabalhavam em escolas-creches localizadas nos bairros industriais. “O estatuto desses professores era simplesmente servil, ou quase [...], quando trabalhavam para as ordens religiosas, para os nobres ou para os burgueses, e precário e mal-retribuído quando o faziam para os municípios ou para as fábricas” (ENGUIA, 2004, p. 109).

---

<sup>19</sup> “A expressão *mal-estar docente* (*malaise enseignant, teacher burnout*) emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que infectam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança acelerada.” (ESTEVE, 1999b, p. 98).

Com a expansão da escolarização no Brasil<sup>20</sup> o magistério, antes atribuição exclusiva de homens, embora dos desafortunados, tornou-se, entre os anos finais do século XIX e o início do século XX, uma ocupação majoritariamente feminina (FARIA FILHO et al., 2005), o que trouxe algumas consequências negativas para a identidade docente. Uma delas foi firmar o magistério como profissão de segunda categoria e supervisionada por outras autoridades, pois passou a ser associada ao trabalho feminino, considerado historicamente inferior ao do homem.

A esse cenário de feminização do magistério se somaram as ideias de dom e vocação, herdadas da religião. Como consequência, a profissão de ensinar passou a ser tida como uma extensão das tarefas do lar, pautada pela doação voluntária e pelo trabalho abnegado, típicos da função materna do início do século XX. Uma das ideias subjacentes a esse imaginário era que, independente do salário recebido, se bom ou mau, a professora continuaria desenvolvendo seu trabalho-missão, visto que o fazia por amor, como uma mãe dedicada a cuidar e educar seus filhos, o que por si só já seria sua recompensa. É possível que essa representação tenha se estendido até os dias atuais, com reflexos sobre as recompensas materiais da profissão docente. Como lembram Batista e Codo (1999, p. 66),

O reconhecimento material pelo trabalho realizado estava filtrado pelos pressupostos duma identidade de gênero que considerava o homem como provedor principal da família e a mulher como sua dependente, cujo salário poderia chegar a ser, no máximo, um complemento da renda familiar.

Porém, essa realidade mudou no decorrer do século XX e a mulher, cuja renda era apenas auxiliar à do homem, passou a assumir maior responsabilidade financeira, tornando-se, em muitos casos, a principal provedora do lar. Iniciou-se, por meio das organizações trabalhistas de classe, um longo processo de reivindicações, que se arrasta até hoje, com a bandeira do reconhecimento da nova realidade identitária, das condições materiais da profissão docente e da importância do papel social do educador.

---

<sup>20</sup> “Esse processo foi iniciado ainda no contexto colonial, sob a autoridade da monarquia portuguesa, e esteve em sintonia com as reformas iluministas em desenvolvimento nas outras sociedades ocidentais. Em 1822, com a independência do Brasil e a vigência da monarquia constitucional, [...] a institucionalização da escola pública, gratuita e obrigatória passou a representar um elemento de afirmação do novo governo do Brasil.” (VEIGA, 2007, p. 131).

Mas, onde reside então aquela velha imagem da profissão docente prestigiada e valorizada socialmente, que os professores insistem em rememorar quando justificam a precarização do magistério? Esse período áureo realmente existiu (se é que é possível considerá-lo assim), apesar de não ter sido tão glorioso e duradouro, como a desilusão atual dos professores faz acreditar. No Brasil, nos idos do século XX, grande expectativa se depositou na escola e, conseqüentemente, no professor, como via de formação de uma identidade nacional, com o objetivo de fortalecer o espírito de estado entre as pessoas, diminuir as desigualdades entre as classes e alavancar o progresso da sociedade. Entre as mudanças desse período destacam-se a expansão do acesso à educação, a supervalorização da escola como apaziguadora dos males sociais e o grande prestígio dado aos professores no trabalho de formação das futuras gerações. A esse respeito, Nóvoa (1999, p. 19) assinala que

No princípio do século XX, este “fundo comum” é alimentado pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Os protagonistas deste desígnio são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico. A escola e a instrução encarnam o progresso: os professores são os seus agentes. A época de glória no modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente.

Contudo, o mesmo motivo que elevou o prestígio social da profissão docente também promoveu sua derrocada. Com a abertura da educação pública às massas após a independência do Brasil, mais professores precisaram ser contratados para atender o grande número de alunos que agora frequentavam os bancos da escola. No entanto, na época havia poucas Escolas Normais e um contingente ainda pequeno de professores formados, insuficiente para toda a demanda que se apresentava, o que resultou na contratação de muitos professores sem formação apropriada para preencher a lacuna existente. Além disso, não foram elaboradas políticas claras para a educação nacional nem parâmetros orientadores da instrução ofertada pelos inúmeros estabelecimentos educacionais espalhados no Brasil, o que gerou grande confusão e desencontros entre os envolvidos no processo educacional. A expansão tampouco foi acompanhada do devido cuidado com a qualidade da infraestrutura dos espaços físicos, que além de precários, padeciam da insuficiência dos materiais básicos de funcionamento e de apoio ao ensino (NÓVOA, 1999).

Não é de surpreender, diante desse quadro, como bem destacam Batista e Codo (1999, p. 70), que “apesar do crescimento quantitativo do sistema, não se conseguiu durante essa longa etapa oferecer aos setores populares uma escola de boa qualidade” (talvez porque esse não tenha sido seu real propósito). Esse fato foi devastador para os planos e esperanças das camadas populares, que viam na democratização do acesso à educação uma possibilidade de mudança de vida. Ao professor, considerado o protagonista do processo educacional, foi atribuída a maior parte da culpa desse fracasso da escola, o que resultou em forte ressentimento e desconfiança social em relação à competência da profissão docente. Com seu papel posto em dúvida, pelas suspeitas em relação a sua capacidade profissional, o professor entrou em séria crise de identidade, agravada nas últimas décadas pelas inúmeras incertezas em relação à função da escola e sua importância na sociedade, como indicam Batista e Codo (1999, p. 74):

Historicamente [...] a escola foi chamada a desempenhar diversos papéis, tais como o de favorecer a integração social, e propiciar a integração socioeconômica dos indivíduos. A escola também já foi tida, e ainda hoje é tida por muitos no Brasil, como a possibilidade de tirar as crianças pobres da rua exercendo sobre elas um tipo de disciplinamento, “salvaguarda” da caída dos jovens no mundo do crime. Algumas das contradições foram colocadas, a escola é atravessada por elas, pelos choques geracionais, por desejos cruzados. Os professores estão no meio do “fogo”, esfacelados eles mesmos, jovens e não tão jovens, pela produção na sociedade de uma ética do trabalho moderno que se contrapõe a uma outra que ainda luta pela sobrevivência. Perante essas realidades, qual o papel da escola? ... ninguém sabe ao certo.

Segundo Esteve (1999a), essa incerteza em relação ao papel da escola se deve, salvaguardadas as devidas proporções, às inúmeras e aceleradas mudanças pelas quais a sociedade vem passando nos últimos tempos, o que tem provocado grande desajuste na identidade e no trabalho docente, impedindo, por conseguinte, a concretização dos vínculos afetivos, indispensável ao processo educativo. Esteve (1999a) destaca os fatores responsáveis pelo “mal-estar docente”, uns ligados ao modo como a profissão docente vem sendo socialmente reconhecida e outros que afetam diretamente o trabalho do professor em sala de aula. Apresentarei, a seguir, de maneira breve, alguns desses fatores, conforme estudo de Esteve (1999a) sobre o “mal-estar docente”:

- *Aumento das exigências em relação ao professor*: não há dúvidas de que nos últimos anos as exigências e responsabilidades dos professores aumentaram expressivamente, a tal ponto que não é possível mais afirmar que sua função se restrinja apenas à transmissão de conhecimentos acumulados.

Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isso pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados da turma. (ESTEVE, 1999b, p. 100).

As novas cobranças têm causado grande sobrecarga de trabalho ao professor. Planejar aula, ensinar e acompanhar os alunos nas aprendizagens já não são mais as únicas atividades de sua responsabilidade, haja vista que a elas se somaram atividades burocráticas (preenchimento de formulários de avaliação e rendimento escolar, elaboração de relatórios individuais e coletivos dos alunos), extracurriculares (atendimento a pais, organização e desenvolvimento de projetos transversais, controle de materiais e vigilância dos alunos) e formativas (cursos de capacitação, participação em reuniões e seminários), que tomam significativo tempo do seu trabalho. As múltiplas responsabilidades impostas ao professor fragmentam seu trabalho e são causadoras de esgotamento profissional.

Mesmo com todas essas inúmeras tarefas a cumprir, o processo formativo do professor não sofreu mudanças significativas. As universidades e demais centros de formação docente ainda estão organizados, salvo raríssimas instituições, a partir dos antigos modelos normativos, com a incorporação de apenas um ou outro componente curricular integrado às problemáticas peculiares das escolas. Um recente estudo coordenado pela professora Gatti (2009) revela esse impasse nos currículos dos cursos de formação de professores. A autora observa que

[...] a escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. [...] Predomina nos currículos a formação disciplinar específica, em detrimento da formação de professores para as áreas do conhecimento. (GATTI, 2009, p. 153).

A discrepância entre a formação acadêmica do professor (que prioriza, sobretudo, o domínio cognitivo das áreas de conhecimento) e sua realidade de

trabalho (altamente hostil e desajustada) tem gerado grande incerteza e sofrimento nos professores, que não sabem como compatibilizar o que aprenderam com o que lhes é exigido, bem como não estão seguros acerca das competências necessárias ao desempenho de suas funções.

O aumento das exigências feitas ao professor se justifica, em parte, porque, nas últimas décadas, vem sendo gradativamente reduzido o papel formativo da família, cujo tempo e disposição para se dedicar à educação dos filhos diminuem a cada dia. Desse modo, recaem sobre a escola e o professor a responsabilidade pela formação dos valores básicos da vida individual e coletiva que antes eram ensinados principalmente pelas famílias.

Além disso, nos tempos hodiernos, com a difusão das informações, veiculadas em larga escala pelos meios de comunicação, o professor vem perdendo seu lugar de principal fonte de instrução para o aluno. Seu tradicional papel de transmissor de conhecimento sofreu um grande abalo e o professor é pressionado a se adaptar aos novos tempos. Aqueles que insistem em rejeitar as novas ferramentas e fontes de informação acabam tendo extrema dificuldade de estabelecer laços com os alunos e de realizar seus trabalhos com êxito, pois a todo momento suas explicações são conferidas e até mesmo rebatidas pelas informações obtidas nos novos canais interativos de fácil acesso. Por conta disso, se veem forçados a adaptar seus papéis à nova realidade e a incorporar esses novos mecanismos ao seu fazer pedagógico (ESTEVE, 1999a, p. 29).

- *Modificação das expectativas e do apoio da sociedade*: os ares democráticos, que garantiram igualdade no acesso à escola, não foram suficientes para assegurar a qualidade no processo de ensino-aprendizagem (se é que em algum momento isso se constituiu uma real preocupação do sistema). Em outras palavras, “se ensinou ao povo o caminho da escola, mas não se ofereceu uma verdadeira escola.” (BATISTA; CODO, 1999, p. 71). Junte-se a isso a constatação de que a instrução escolar nem sempre é garantidora de *status* social e de benefícios econômicos, que atualmente dependem muito mais de mecanismos externos à escola, como a situação financeira da família e suas redes de contato e de qualificações obtidas fora da escola (idiomas, informática, cursos profissionalizantes). A baixa expectativa em relação à escola pode se refletir, por exemplo, na falta de motivação para as aulas, na desautorização do professor e na violência escolar.

A perda das expectativas de igualdade e promoção pela via da escolarização culminou na remoção do pseudoapoio da sociedade à educação escolar, não mais considerada fonte principal de inspiração e desejo dos alunos, sobretudo entre os mais pobres. Como se não bastasse,

Grande parte da sociedade, alguns meios de comunicação e também alguns governantes chegaram à conclusão simplista e linear de que os professores, como responsáveis diretos do sistema de ensino, são também os responsáveis diretos de todas as lacunas, fracassos, imperfeições e males que nele existem. (ESTEVE, 1999b, p. 104).

O insucesso da educação passa a ser atribuído ao professor que, além disso, ou como consequência disso, é constantemente atacado, ridicularizado e humilhado publicamente por políticos, governantes e pela mídia que estampa matérias sobre o descaso da educação, o péssimo rendimento escolar dos alunos e o vergonhoso lugar que as escolas brasileiras ocupam em relação às instituições de outros países. O problema do uso irresponsável dessas informações é que geralmente se busca explicá-las de forma simplista, responsabilizando o professor pelo fracasso da educação e esquecendo-se dos reais responsáveis desse cenário, o que acaba ganhando força e se propagando socialmente. Essa desconfiança atinge diretamente a identidade docente, pois o que a princípio era apenas uma suspeita social, quando aparece de forma recorrente, pode acabar sendo incorporada pelo professor, convencendo-o de que não é competente o suficiente para desenvolver suas atividades profissionais.

Diante desse cenário de mudança das expectativas em relação à escola e da consecutiva redução do apoio ao sistema educacional, o professor tem seu *status* social rebaixado, pela crença de que seu ofício está distante dos anseios da sociedade. Como apontaram Arendt (2013) e Horkheimer (2012), reportando-se ao contexto europeu, enquanto o saber, a tradição, a memória e a autoridade eram tidos como valores pela sociedade, o professor gozava de certo prestígio, na medida em que ele era responsável pela transmissão dos legados da cultura às gerações presentes e futuras. No entanto,

[...] no momento atual, nossa sociedade tende a estabelecer o *status* social com base no nível de renda salarial. A ideia de saber, abnegação e vocação caiu por terra na valorização social. Para muitos pais, que alguém tenha escolhido ser professor não está associado ao sentido de uma vocação,

mas ao álibi de sua incapacidade de fazer “algo melhor”; ou seja, para dedicar-se a outra coisa em que se ganhe mais dinheiro. (ESTEVE, 1999a, p. 34).

Numa sociedade em que é o poder de compra que dita a importância e a posição de cada um, torna-se quase impossível ao professor forjar um *status* que lhe garanta autoridade e autonomia suficientes para desenvolver seu trabalho, visto que tradicionalmente sempre ganhou poucos vencimentos. Como aponta Esteve (1999a, p. 34), nos países ocidentais os profissionais do ensino recebem salários inferiores ao demais trabalhadores com a mesma escolaridade. No Brasil essa desigualdade se mostra ainda mais profunda<sup>21</sup>. Diante dessa realidade desfavorável ao professor, Calligaris é categórico ao afirmar:

Não há nenhuma chance de as crianças ficarem escutando professores que elas, ou os pais delas, consideram como socialmente fracassados. Não tem nenhuma chance. Não importa construir universidade, colocar ventiladores no teto. Não tem nenhum interesse. O que importa é quintuplicar o salário dos professores. Só se constitui autoridade assim simbólica, neste país, a partir de condições reais, porque a autoridade é culturalmente real e não simbólica. [...] E só a partir daí é possível apresentar e pensar soluções que não sejam veleidades. (CALLIGARIS, 1993, p. 195).

A imagem social de despossuído, fracassado e desautorizado produz sérios danos à identidade do professor, que passa a se reconhecer como um profissional de segunda classe e a sentir vergonha de sua ocupação, como destaca Adorno (2011). Convencido de sua incapacidade, o professor recorre a uma série de fugas para aliviar seu “mal-estar”: o absentismo trabalhista, o abandono progressivo das tarefas inerentes à função, até a desistência definitiva da carreira, para ir à busca de outra que lhe dê maior prestígio e segurança econômica.

---

<sup>21</sup> “No Relatório de Observação sobre as Desigualdades na Escolarização do Brasil, produzido pelo comitê técnico do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) da Presidência da República, consta que a remuneração média dos professores brasileiros é equivalente a 51% do valor médio obtido, em 2012, pelos demais profissionais com nível superior completo. Há sete anos, esse percentual era de 44%. Atualmente, o salário médio do docente da educação básica no País é de R\$ 1.874,50. Essa quantia é 3 vezes menor que o valor recebido por profissionais da área de Exatas, como por exemplo, os engenheiros. [...] A situação fica ainda mais complicada para os docentes quando é feita a comparação por áreas. Profissionais da saúde, por exemplo, recebem em torno de R\$ 35 por hora de trabalho. Os dados, também de 2012, são do Observatório do PNE, que sistematiza dados educacionais relacionados ao Plano Nacional de Educação.” (LIRA, Davi. No Brasil, salário de professor é metade do que recebem outros profissionais. *iG*, São Paulo, 11 jun. 2014. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-06-11/no-brasil-salario-de-professor-e-metade-do-que-recebem-outros-profissionais.html>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

- *Escassez de recursos materiais e condições deficientes de trabalho:* como já tratado anteriormente, a expansão da escola não veio acompanhada de recursos e condições necessários ao trabalho educacional. Para conseguir desenvolver suas atividades de ensino, os professores enfrentam inúmeras dificuldades, pois as escolas, na maioria das vezes, além de não oferecer as condições indispensáveis ao trabalho (prédios bem conservados, salas confortáveis com boa iluminação e arejadas, mobília adaptada e demais equipamentos em quantidade suficiente, espaços diversificados para o desenvolvimento das atividades) também não dispõem de materiais didáticos e demais insumos em quantidades necessárias para a concretização das atividades.

Além da carência de verbas e de materiais, como é comum em muitas escolas, os professores ainda precisam enfrentar problemas de ordem estrutural. Não existem políticas de Estado claras para a educação; as escolas, por sua vez, funcionam, não raramente, com base no imprevisto, com ações desintegradas e projetos pedagógicos indefinidos; os conselhos escolares quase nunca funcionam adequadamente; o apoio pedagógico dos coordenadores de ensino dificilmente atende as necessidades e demandas que surgem na execução do trabalho; o regimento e a burocracia institucional, muitas vezes, acabam por engessar ações inovadoras e criativas do corpo docente. Nesse sentido, Esteve (1999a, p. 50) assinala:

Problemas de horários, de normas internas, de locais cuja utilização é regulada por normas gerais de pouca flexibilidade, as exigências de prescrições marcadas pela instituição e pela inspeção, a necessidade de reservar o seu tempo para reuniões, encontros, avaliações, visitas de pais e outras atividades do centro [escola], limitam em muitas outras ocasiões a possibilidade de uma atuação de qualidade.

Os bons resultados do trabalho escolar dependem, nessa conjuntura, mais da boa vontade e da ação voluntária dos professores do que das condições materiais e estruturais do seu trabalho. A precarização da escola leva a grande descontentamento e desgaste no professor, influencia diretamente sua disposição para o trabalho e inibe possíveis mudanças de práticas e inovações.

- *Violência e insegurança nas instituições escolares:* as transformações no panorama social das últimas décadas acarretaram intensas mudanças nas relações entre professor e aluno. Uma das marcas dessas novas relações é a

alteração das posições de força (o poder que antes garantia o lugar inquestionável do professor, agora é reivindicado pelo aluno) e a incerteza sobre como lidar com as modernas regras democráticas, baseadas na participação coletiva e na igualdade dos direitos e deveres. Fato é que até há pouco tempo,

[...] verificava-se uma situação injusta, em que o professor tinha todos os direitos e o aluno só tinha deveres e podia ser submetido aos mais variados vexames. Presentemente, observamos outra situação, igualmente injusta, em que o aluno pode permitir-se com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes. As relações nas escolas mudaram, tornando-se mais conflituosas, e muitos professores não souberam encontrar novos modelos, mais justos e participativos, de convivência e de disciplina. (ESTEVE, 1999b, p. 107).

A gravidade desse quadro, quando se pensa na violência sofrida pelo professor, vai muito além dos altos índices apresentados pelas estatísticas (o que por si só já causa preocupação); localiza-se no sentimento de insegurança e mal-estar que o tem afetado, podendo, quando duradouro, levá-lo ao abandono da profissão ou ao adoecimento em serviço. Desse modo, a insegurança e o mal-estar, por seus graves efeitos na dimensão psicológica dos professores, percebidos no aumento da ansiedade e na perda da confiança em si, fazem com que os dados quantitativos da violência escolar se tornem secundários no quesito importância.

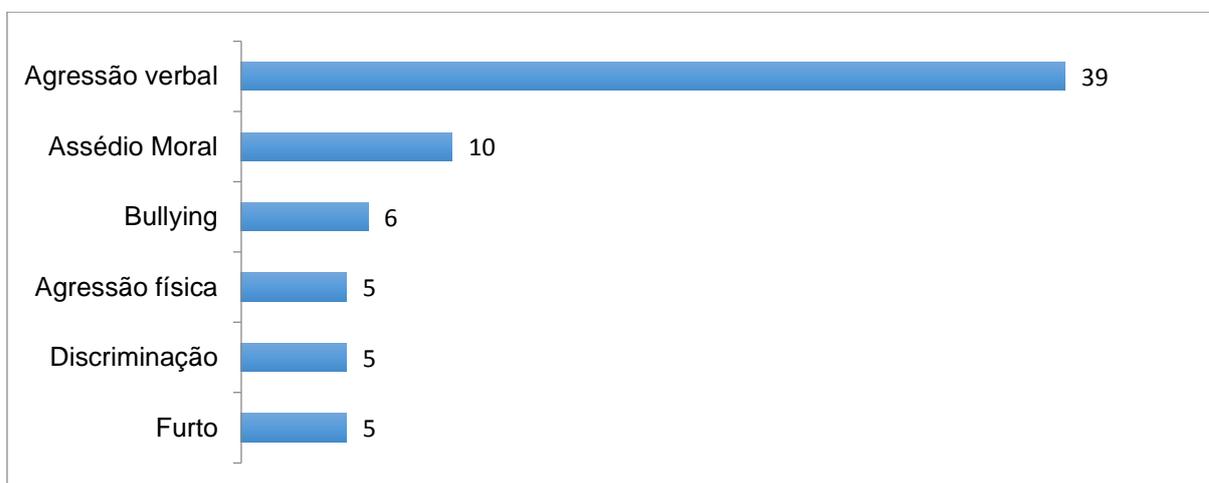
A violência física contra o professor, apesar de sua grande repercussão quando é noticiada, não é tão comum como o imaginário social indica. Essa constatação se evidencia, por exemplo, em uma pesquisa divulgada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) em maio de 2013. Na pesquisa feita com 1.400 professores da rede estadual de 167 cidades paulistas, 44% deles afirmaram que já haviam sido vítimas de agressão na escola, mas, desse total apenas 5% sofreram violência física, como pode ser observado no *Gráfico 1*, na página seguinte.

Ainda que a violência física ocorra com menos frequência que as demais modalidades de agressão, pelo fato de serem facilmente percebidas e quantificadas, suas consequências podem ser de longo alcance. As cenas isoladas de violência física contra o professor são superdimensionadas, sob a forma de espetáculo, pela mídia sensacionalista, e espalhadas de boca em boca nos grupos sociais, nas rodas de conversas e principalmente entre os professores, que, mesmo não tendo ligação

direta com o acontecimento, sofrem seus efeitos psicológicos. O medo e a insegurança se alastram em proporções muito superiores aos casos reais de violência registrados pelos professores, a tal ponto que a sensação que se tem é que a escola vive atualmente em situação de caos incontrolável.

No plano real, o problema da violência é minoritário, isolado e esporádico. No plano psicológico, o efeito do problema multiplica-se por cinco, levando a um grande número de professores, que nunca foram agredidos e que provavelmente nunca o serão, a um sentimento de intranquilidade, de mal-estar mais ou menos difuso que, em conjunção aos fatores contextuais que viemos estudando, produz esse emaranhado cognitivo, intencional e subjetivo causador do estresse dos professores. (ESTEVE, 1999a, p. 54).

**GRÁFICO 1 – Casos de agressões mais relatados pelos professores**



Fonte: Pesquisa Violência nas Escolas – O olhar dos professores (APEOESP, 2013).

Bem mais frequentes que a violência física são as agressões verbais e o assédio moral sofridos pelos professores, como apontado no *Gráfico 1*. Embora de difícil mensuração, esses tipos de violência são reais e causam sérios efeitos ao quadro de mal-estar docente. A sensação de desamparo e de impotência são alguns dos seus reflexos e, se persistentes e não tratados, podem levar a consequências mais graves, afetando diretamente o trabalho do professor, como as que serão abordadas na sequência.

### **3.4 As consequências do mal-estar docente: rompimento dos vínculos, abandono da profissão e síndrome de *burnout***

Na contramão dos obstáculos enfrentados, que não são poucos, por sinal, o professor usa os mais variados recursos para estabelecer os laços emocionais e

cognitivos com os alunos para assim cumprir seu papel e manter-se simbolicamente no lugar de “todo” (KUPFER, 1999), forjando uma imagem de não castrado. Nessa empreitada, investe suas energias para que o aluno aprenda e se desenvolva satisfatoriamente, o que em tese certificaria sua competência profissional e materializaria o esforço empenhado, cujo efeito esperado é também o reconhecimento social da sua importância e a sustentação do seu lugar de fonte de identificação e desejo.

Para assegurar os pré-requisitos indispensáveis à manutenção do seu ofício, o professor se lança contra as forças que a ele se opõem – presentes tanto no contexto social quanto na própria escola, como assinalado por Esteve (1999a) – na esperança de poder vencê-las; contudo, na maioria das vezes, acaba fracassando em suas iniciativas:

Essa vontade de poder, que transmite grande parte dos professores, caracterizaria o que se conhece como tipo moderno de subjetividade: um ego à busca de uma realização plena no trabalho, apenas admissível pelos grandes sonhadores. Mas a dimensão trágica destes super-homens e supermulheres se põe de manifesto no cotidiano das escolas: são “navegantes” cercados pela violência, os magros recursos, o absentismo dos alunos, os graves problemas familiares dos educandos, fome, ressentimento, ódio, etc. e eles ainda ameaçando que vão conseguir “conquistar” esses inóspitos territórios. Quantas vezes na realidade do trabalho nas escolas os sonhos destes delirantes super-homens e supermulheres são impiedosamente arrastados pela correnteza? (BATISTA; CODO, 1999, p. 82).

Contribuem também para agravar a situação de indiferença e de não reconhecimento do professor os resultados pífios do seu trabalho, evidenciados nos índices e *rankings* educacionais amplamente divulgados pelos meios de comunicação de massa. No entanto, esses resultados poderiam ser diferentes? Com a atual realidade da escola pública, como no caso do Brasil, é praticamente impossível. Todavia, não obstante as péssimas condições em que os professores desenvolvem seus trabalhos sejam de conhecimento comum, pouco ou nenhum apoio e reconhecimento lhes é dado pelos esforços empregados.

Como se não bastasse ter que enfrentar o desprestígio social, os baixos salários e as péssimas condições de trabalho, o professor precisa exercer diariamente suas funções em meio à hostilidade social do ambiente escolar. Não é uma tarefa das mais fáceis essa, principalmente quando se está iniciando a carreira.

Vencer as forças pessimistas que pairam sobre a escola sem se deixar contaminar por elas, talvez seja uma das primeiras e mais complicadas provas de sobrevivência dos professores. Quando propõe alguma mudança ou inovação é desestimulado, coagido e ridicularizado pelos colegas de trabalho e/ou pela equipe pedagógica e gestora. Não são poucas as vezes em que o professor se sente menosprezado e atingido por olhares e comentários sarcásticos e melancólicos, do tipo “[...] aquele que ‘quer mostrar muito trabalho’ na escola, como ‘o professor que quer aparecer’.” [...] ‘deixa pra lá... quando chegam, a maioria é assim... acreditam que vão conseguir’” (BATISTA; CODO, 1999, p. 83). Em algumas situações, os constrangimentos vão muito além dos comentários irônicos e o professor é desestimulado porque não consegue estabelecer parcerias para efetivar seus projetos, pela falta de boa vontade de funcionários da escola, pela proibição ou sabotagem de suas atividades. Se essa situação de dificuldade e sofrimento permanecer por muito tempo, os investimentos do professor diminuirão gradativamente, até chegar ao ponto em que serão interrompidos.

Segundo estudo realizado por Lapo e Bueno (2003, p. 76), até mesmo os professores que não querem o magistério como profissão, mas que o escolhem como alternativa possível ao sonho frustrado de ser médico, dentista, advogado ou engenheiro, no início da carreira se empenham para formar os vínculos necessários à efetivação do trabalho docente, ou seja, se adaptam, procuram se comprometer com os alunos e a escola, e tentam encontrar satisfação e realização profissional no que fazem. Porém, quando não têm suas expectativas minimamente satisfeitas, esses laços mantenedores do exercício profissional vão-se enfraquecendo aos poucos até se romperem por completo.

Em outras palavras, os vínculos se desfazem e o empenho na concretização do trabalho cessa quando o professor percebe que seu esforço e mobilização não serão recompensados como imaginava. A frustração com o descompasso entre o trabalho realizado e sua gratificação dá origem a um grande mal-estar que, com o tempo, acaba levando ao abandono da profissão. Entretanto, como bem lembram Lapo e Bueno (2003, p. 75),

O abandono neste caso, não significa apenas simples renúncia ou desistência de algo, mas o desfecho de um processo para o qual concorrem insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos com o objeto abandonado; significa o cancelamento das obrigações assumidas com a instituição

escola, quando o professor pede exoneração do cargo ou, de maneira mais abrangente, o cancelamento das obrigações profissionais, quando deixa de ser professor.

Segundo Lapo e Bueno (2003), o abandono, apesar de em algumas situações ser inevitável, não é algo fácil ao professor, visto que acarreta várias implicações, como o sentimento de fracasso pelos esforços malsucedidos, a perda das conquistas realizadas, o abandono dos sonhos e ideais construídos acerca da profissão docente, a renúncia de parte de sua identidade, com o agravante representado pela dificuldade em encontrar outro emprego mais lucrativo, que garanta seu sustento e o de sua família. Por esses e outros fatores, alguns professores, mesmo demasiadamente insatisfeitos e exaustos, permanecem por longos anos no exercício da profissão, como forma de adiar assim o sofrimento e a sensação de perda causada pelo abandono.

Nesse sentido, antes da decisão de rompimento definitivo com as obrigações assumidas na escola, o professor pode se utilizar de diversas formas de distanciamento do trabalho, físicas e/ou psicológicas, nomeadas por Lapo e Bueno (2003) de *abandonos temporários* e *abandonos especiais*. Segundo as autoras, os *abandonos temporários* correspondem às faltas recorrentes ao trabalho e às licenças curtas ou sem remuneração. São ocasionados principalmente pela frustração das expectativas profissionais não atendidas e pela incapacidade de superar os obstáculos enfrentados diariamente no trabalho. Podem ser considerados a primeira etapa do processo que leva ao abandono definitivo.

Os *abandonos especiais* são a remoção/transferência e a acomodação. A remoção corresponde à transferência do local de trabalho, estratégia utilizada – com exceção de algumas situações como, por exemplo, as que visam especificamente à economia com os custos de deslocamento – como tentativa de se encontrar escolas com melhores condições infraestruturais ou, simplesmente, para fugir dos conflitos e problemas relacionais com colegas. Se, por algum motivo, as estratégias de abandono temporário ou de remoção não tenham sido utilizadas, ou ainda, se tiverem fracassado ao serem acionadas, o professor pode recorrer a um outro mecanismo, a acomodação. Nesse caso, quer pelo fracasso de seus projetos, quer pela impossibilidade de mudança definitiva de profissão, acaba por tornar-se indiferente ao que se passa na escola. Perde o comprometimento, não se envolve

em quase nada e cumpre apenas o mínimo exigido para não ser demitido, ou seja, se distancia por meio da acomodação.

Apesar das estratégias utilizadas, é possível que o professor chegue a seu limite e, nessa circunstância, nada mais lhe resta a não ser o *abandono definitivo* do trabalho e da profissão docente, que corresponde a “um último gesto, uma última ação, que exige força e superação de medos” (LAPO; BUENO, 2003, p. 87).

Outra explicação para esse processo de ruptura do professor com os vínculos de seu trabalho vem dos estudos sobre a síndrome *de burnout* ou síndrome do esgotamento profissional, realizados pelo médico americano Freudenberger em 1974 e depois continuados por vários outros cientistas. Esses estudos indicam que o *burnout* atinge especialmente as profissões incumbidas de cuidar e se manifesta nos trabalhadores pelo sentimento crônico de desesperança, insensibilidade e descaracterização. *Burnout* significa

[...] em português, algo como “perder o fogo”, “perder a energia” ou “queimar (para fora) completamente” (numa tradução mais direta). É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil. Esta síndrome afeta, principalmente, profissionais da área de serviço quando em contato direto com seus usuários. Como clientela de risco são apontados os profissionais de educação e saúde, policiais e agentes penitenciários, entre outros. (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999, p.238).

O trabalho de cuidar envolve atenção, responsabilidade e, acima de tudo, descarga emocional; por consequência, torna-se quase inevitável a profissionais como o professor o envolvimento afetivo com aqueles que são atendidos por ele, no caso, os alunos. Entretanto, quando expostos a duradouro mal-estar no trabalho, causado pelo intenso desgaste resultante de ligações afetivas inconclusas ou malogradas, pelo colapso do estresse laboral e pela percepção da discrepância entre o esforço para a realização do trabalho e suas recompensas, podem entrar em *burnout*. Muitos acreditam, inclusive, que o *burnout* seja atualmente o principal problema que afeta os professores e demais agentes escolares, sendo considerado um fenômeno endêmico de difícil solução (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999)<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Índícios desse quadro podem ser observados num estudo realizado em 2010 pela APEOESP – Saúde dos professores e a qualidade do ensino – com 1.615 professores da rede estadual de

De acordo com a revisão de Codo e Vasques-Menezes (1999), síndrome de *burnout* é um conceito abrangente que implica três elementos principais:

1) *Exaustão emocional*: equivale ao esgotamento da energia afetiva causado por rotinas altamente estressantes. A impossibilidade de concretização dos vínculos afetivos, necessários à realização do trabalho docente, leva à exaustão emocional e ao depauperamento físico e mental do professor, que não encontra mais forças nem desejo pessoal para continuar seus investimentos na relação com os alunos.

2) *Despersonalização*: refere-se a perda da sensibilidade afetiva nas relações, demonstração de indiferença, frieza e negatividade em relação ao trabalho e seus usuários. O professor com a síndrome recusa qualquer tentativa de integração social e torna-se um ávido crítico de tudo e de todos. “[...] O trabalho passa a ser lido pelo seu valor de troca; é a ‘coisificação’ do outro ponto da relação, ou seja, o aluno, em nosso caso específico, sendo tratado como objeto, de forma fria” (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999, p. 242).

3) *Falta de envolvimento pessoal no trabalho*: diz respeito à baixa realização pessoal no trabalho e se manifesta na ausência de iniciativas e inovações e na indisposição para realizar atividades que não sejam obrigatórias. Quando há recorrência no fracasso das metas, o professor pode se sentir impotente e incapaz de realizar seus objetivos, o que o leva a se avaliar negativamente em relação ao trabalho que desenvolve e a não encontrar mais sentido no trabalho.

Como o *burnout* é um fenômeno multifacetado, as pessoas que convivem com ele manifestam diversas formas de desistência. Existem aqueles que utilizam um discurso ácido e radical em qualquer circunstância, engessando-se numa posição maniqueísta que inviabiliza qualquer possibilidade de mudança. Há também os que meramente desistem, sem nenhum argumento ou com base apenas em justificativas simplistas. Existem também alguns que se entregam ao desânimo e desenvolvem seu trabalho como se cada ação fosse seu último suspiro. Muitas outras formas de desistência podem ser apresentadas por quem entra em *burnout*.

A síndrome não só rompe as ligações afetivas, como também bloqueia a fonte dessa energia no indivíduo, de modo que a pessoa acometida por ela não

---

educação de São Paulo. Indagados sobre o quadro sintomático que apresentam, 81,6% dos professores indicaram o cansaço (esgotamento). No que diz respeito ao diagnóstico confirmado de doenças, a mais recorrente entre os professores foi o estresse (48,5%), seguida por problemas de voz (36%) e depressão (26,6%). (APEOESP, 2011).

consegue se envolver com os problemas e dificuldades dos outros. As relações tornam-se apenas objetais e não mais humanas. Para a educação as consequências do *burnout* são devastadoras:

[...] este quadro torna qualquer processo de ensino-aprendizagem, que se pretenda efetivo, completamente inviável. Por um lado o professor torna-se incapaz do mínimo de empatia necessária para a transmissão de conhecimento e, de outro, ele sofre: ansiedade, melancolia, baixa autoestima, sentimento de exaustão física e emocional. (CODO, VASQUES-MENEZES, 1999, p. 242).

Muitas pesquisas têm sido feitas para delinear o perfil do professor mais suscetível à síndrome de *burnout*, porém poucos avanços foram alcançados até agora. Segundo Codo e Vasques-Menezes (1999), esses estudos têm indicado ligações entre determinadas características de personalidade e predisposição à desistência. Assinalam que pessoas consideradas fortes, com Supereu muito exigente, que se veem positivamente como livres de estresse e depressão, podem ser as maiores vítimas de *burnout*, isto porque fazem do trabalho seu grande objetivo de vida e nele depositam todos os seus esforços. Quando fracassam em seus projetos, são fortemente abalados, pois como não investiram em outras frentes, são tomados pelo desamparo.

Estudos indicam também que características do ambiente de trabalho podem ser causadores de *burnout*. Codo e Varques-Menezes (1999, p. 243) indicam algumas:

Violência, falta de segurança, uma administração insensível aos problemas do professor, burocracia que entrava o processo de trabalho, pais omissos, transferências involuntárias, críticas da opinião pública, classes superlotadas, falta de autonomia, salários inadequados, falta de perspectivas de ascensão na carreira, isolamento em relação a outros adultos ou falta de uma rede social de apoio, além de um preparo inadequado, são fatores que têm se apresentado associados ao *burnout*.

De maneira geral, a pessoa que sofre de *burnout*, mesmo desistindo, continua trabalhando, porque não tem outra saída viável. Para sobreviver a essa situação desconfortante, abandona psicologicamente o trabalho. Estará presente fisicamente para desempenhar suas obrigações (fazer planejamentos, participar de reuniões, dar suas aulas, atender pais), mas sem nenhum investimento afetivo ou esforço pessoal. Os dias de trabalho passarão como se fossem todos iguais.

Esgotado emocionalmente pelas investidas malogradas, mutilado de seus sonhos e desgostoso com a impossibilidade de mudanças, o professor sucumbe diante de suas fraquezas e se refugia no *burnout*. Sua imagem simbólica de homem “todo” (embora esmaecida com o tempo) que ainda servia, de algum modo, como fonte de identificação, autoridade e desejo nos aprendizes, perde sua capacidade de simbiose, pois um dos lados da relação já não vê mais sentido em investir sua energia nessa direção.

Mas, como o professor se percebe nesse processo de mudança da educação e do trabalho docente, que tem levado muitos profissionais do ensino ao adoecimento emocional, como a síndrome de *burnout*? Que estratégias utilizam no enfrentamento de seus mal-estares laborais, como a desautorização e a violência? Essas e outras questões relacionadas aos desconfortos da profissão docência e as suas consequências serão exploradas no próximo capítulo, a partir da perspectiva dos próprios professores.

## CAPÍTULO 4

### A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES SOBRE DESAUTORIZAÇÃO, VIOLÊNCIA ESCOLAR SOFRIDA E TRABALHO PEDAGÓGICO

#### 4.1 A autoridade na relação professor-aluno

##### 4.1.1 Configuração da autoridade

O pensamento arendtiano que denuncia o esfacelamento da autoridade no mundo ocidental moderno, movido pela depreciação do passado e pelo rompimento da tradição, ganha força no discurso dos professores e torna-se uma das principais justificativas para as mudanças por que vem passando o magistério nos últimos tempos.

Os professores pesquisados neste estudo admitem que a autoridade dos tempos hodiernos não é a mesma do passado, e indicam que isso se deve, em grande medida, às transformações que aconteceram na sociedade, na família e na escola, principalmente por conta da democratização do acesso à informação da ampliação dos direitos sociais e da globalização, que estabeleceu novos modos de viver e se relacionar, como apresentado nos capítulos anteriores.

Ao fazerem um paralelo entre a autoridade de seus tempos de criança e a de hoje, os professores afirmam que antigamente os alunos tinham absoluto respeito à autoridade do professor, porém assumem que se vivia num outro contexto sociocultural, em que se respeitavam as tradições e os costumes. Alguns professores reconhecem que essa autoridade era sustentada pelo medo e pela dependência que o aluno tinha do professor, o mesmo que as pessoas sentiam em relação ao pai, ao governante, ao representante da igreja. Como relata um dos professores<sup>23</sup>,

[...] antes os alunos tinham medo do professor, [...] eles tinham respeito, um certo respeito. Eles viam o professor como alguém que você não idolatra,

---

<sup>23</sup> Com o objetivo de preservar a identidade dos sujeitos, os professores foram identificados no corpo do texto com a letra P e um número, de acordo com a ordem em que as entrevistas se sucederam (P1, P2, P3,..., P10).

mas que gosta muito e sabe que ele está lá pra te ajudar naquele momento. Já hoje não, hoje eles veem como uma pessoa aí que está trabalhando, se matando, e não dão nem a mínima pra você. A maioria dos alunos é assim. (P3).

Percebe-se nessa fala que existe uma certa confusão de representações quando o professor tenta rememorar sua imagem de autoridade perdida no tempo. Talvez isso seja uma tentativa de explicar sua angústia atual em relação ao trabalho, mas sem se implicar nos estereótipos negativos da docência como práticas tradicionais e autoritárias, pelas fortes críticas que elas vêm sofrendo no campo pedagógico, ou simplesmente por não ter clareza dessa construção imaginária que o discurso social insiste em marcar como representante de um tempo bom, no passado, que se diferencia do atual, considerado muito ruim (CALDEIRA, 2000). Um misto de medo, respeito e admiração surge então para descrever a relação entre aluno e professor em uma época em que parecia valer a pena ser professor, o que não perdura nos dias de hoje.

O discurso nostálgico é recorrente na fala dos professores de várias gerações e parece ter se instituído nos primeiros momentos da expansão das oportunidades escolares, sobretudo a partir da década de 1950, momento em que um passado mítico, constituindo os anos de ouro da escola pública, começa a se perder. (SPÓSITO; GALVÃO, 2004, p. 376).

Vive-se atualmente um momento bem diferente, os professores reconhecem. E não poderia ser diferente, pois os alunos são outros e têm outras necessidades, as relações mudaram, a vida se organiza de outras formas e as figuras de autoridade já não têm mais o mesmo sentido que antes. Por exemplo, se o aluno não percebe segurança e domínio na autoridade do professor, ou se observa algum tipo de abuso de poder e desrespeito, dificilmente obedecerá a suas ordens, muito pelo contrário, fará de tudo para tumultuar a aula e irritá-lo. Quando não concorda com o professor ou não gosta de suas aulas, não demora em manifestar resistência e insatisfação, de forma silenciosa ou mesmo explosiva (PEREIRA, 2009; SPÓSITO e GALVÃO, 2004; DAVIS e LUNA, 1991).

Fato é que nos supostos “anos de ouro da escola pública” o professor tinha a verdade, a razão, e não se questionava o que ele falava. Era a principal fonte de informações. Isso lhe outorgava autoridade sobre os alunos, pois era aquele que sabia. Atualmente, os alunos, muitas vezes, têm mais informações que o professor

nos assuntos estudados em sala; além disso, não é raro que disponham de mais ferramentas e fontes de informação que o próprio professor, desbancando-o da condição anterior de portador privilegiado do saber. A constatação de que não é mais a única, ou a principal fonte de informação do aluno, faz com que o professor se sinta diminuído, com pouca importância, sem autoridade. Em outras palavras:

[...] o papel tradicionalmente designado às instituições escolares, com respeito à transmissão de conhecimento, viu-se seriamente modificado pelo aparecimento de novos agentes de socialização (meios de comunicação e consumo cultural de massa etc.) que se converteram em fontes paralelas de transmissão de informação e cultura. Assim como, há tão somente vinte anos, o professor constituía a fonte quase exclusiva de informação e transmissão do saber, no momento atual qualquer de suas informações pode ser examinada, quando não contestada, utilizando-se as informações, os valores ou os posicionamentos recebidos por esses novos canais de socialização. (ESTEVE, 1999a, p. 29).

Nas circunstâncias atuais, ao que indicam os relatos, o professor com autoridade é aquele que sabe conquistar o desejo de aprender do aluno, que consegue trazê-lo para o seu lado. Mas para fisgar o desejo do aluno é necessário ser transparente e deixar claro que está verdadeiramente comprometido e empenhado em ajudá-lo. Não pode haver dúvidas quanto às reais intenções, aos limites e às possibilidades do professor, para que não se criem falsas imagens ou expectativas exageradas, o que pode gerar frustração e mal-estar futuro na relação pedagógica. Dessa forma, o aluno perceberá o professor como um amigo, alguém de confiança, em quem poderá depositar suas aspirações. Em assim sendo, a autoridade do professor será reconhecida e legitimada pelo aluno, que lhe dará carta branca para conduzir o trabalho pedagógico. Nessa direção, destacam-se dois relatos:

Eu não costumo bater de frente com meus alunos; eu costumo conquistá-los primeiro, até porque minha disciplina [física] é difícil e pra atrair a atenção de um adolescente pra estudar física, que envolve matemática, muita interpretação científica, raciocínio lógico, ele tem que se sentir atraído, caso contrário ele não vai se interessar [...]. (P4).

[...] eu era extremamente rígido, mas quando pela primeira vez alguém na rua teve uma reação estranha pra mim eu tive que rever meus conceitos. Estava eu e minha família e passou um grupo de alunos e fez o sinal da cruz e disseram: "cruz credo". Eles tinham uma aversão a mim, porque enquanto outros colegas da mesma escola conseguiam ser amados e no pátio e nos corredores eram abraçados e recebiam o maior carinho, eu não tinha isso. [...]. Eu conseguia ter domínio de sala, de conteúdo, mas não era bem visto pelos meus alunos. Foi então que eu coloquei um propósito:

preciso ter domínio, mas eu preciso ter os alunos do meu lado; desde então eu estou sempre procurando isso. [...]. Percebi que são essas coisas assim que fazem com que você se aproxime deles e consiga ter autoridade quando precisa, porque eles sabem quando você os respeita, quando você fala direito com eles, com um tom de voz agradável. Então eu acho que o professor tem que mudar para ele poder ter menos impacto do mundo externo do aluno e poder trabalhar muito melhor. (P7).

Para conquistar o aluno e convencê-lo a renunciar a seus planos individuais em nome de um projeto coletivo, liderado por alguém que ele mal conhece, são requeridas outras condições igualmente importantes, como as explicitadas na seguinte fala:

[...] a autoridade é algo que a gente conquista ao longo dos anos, no decorrer da experiência. [...] autoridade no sentido de saber ministrar, é como se fosse um grande maestro e líder ao mesmo tempo. Então, quando o professor demonstra que domina o conteúdo, mesmo os alunos de escola pública, que não têm interesse etc., eles percebem, aí tu já tem 60%. Quando você conversa com o aluno, respeitando ele como pessoa, na idade dele, conversando com ele como gente, tratando-o bem [...], já ganha mais 20%. Depois é só você mostrar autoridade – “olha, agora é pra brincar, agora não é mais” –, estabelecer exatamente o momento que pode e o momento que não pode, exatamente os limites, e eles gostam [...]. Eu percebo o quanto eles gostam de mim, porque primeiro que eles percebem que o que eu estou falando eu domino, eu não estou ali à toa, eu sei exatamente do que eu estou falando, e outra que eu consigo separar isso, eu brinco ao mesmo tempo em que sei ser dura e também sei usar a ternura. (P9).

Algumas ideias apresentadas no relato acima são recorrentes na fala de outros professores. Uma delas é a de que o professor, para ter autoridade, precisa demonstrar domínio de sua área de conhecimento e saber utilizar adequadamente as metodologias em que se apoia para ministrar as aulas. A junção desses dois predicados daria ao professor o reconhecimento do lugar que ocupa, como aquele que tem vasta experiência teórico-metodológica naquilo que propõe, e lhe outorgaria a autoridade para conduzir a classe.

Essa ideia, de que além do domínio teórico é necessário mestria ao professor para se manter como autoridade diante dos alunos no exercício profissional, é endossada por Davis e Luna (1991, p. 69), ao destacarem que

[...] a autoridade do professor constitui-se a partir da aliança entre conhecimento e experiência na condução da classe: para encaminhar os alunos para a apropriação de um determinado fenômeno do real, é preciso que o professor domine tanto o fenômeno como o processo de conhecer.

Isso quer dizer então que a autoridade institucionalmente outorgada ao professor pelo saber constituído não corresponde a um prêmio com o qual é agraciado, precisa ser legitimada no fazer pedagógico cotidiano, ou seja, aprovações em concursos, títulos acadêmicos e honrarias não são suficientes para sustentar sua autoridade, é necessário também que seja convincente na forma de ensinar, pois, do contrário, terá grande dificuldade de atrair o desejo do aluno em aprender, o que poderá resultar em desobediência, contestação e resistência.

Outro pensamento que se manifesta nas falas dos professores é que as figuras de autoridade têm que demonstrar justiça, equilíbrio e transparência em seus comportamentos. Por estar na posição de comando, o professor deve contrabalançar seus posicionamentos e atitudes, a fim de criar um ambiente de convívio harmonioso em que seja possível compatibilizar as demandas individuais dos alunos com as necessidades coletivas da sala. Cabe ao professor ser dinâmico, flexível, lúdico, mas sem deixar de estabelecer regras e limites, e ser firme quando for preciso. Essa ideia se confirma entre os participantes de uma pesquisa coordenada por Spósito e Galvão (2004), sobre a vida dos jovens estudantes do ensino médio de escolas públicas na cidade de São Paulo (SP). Indagados sobre suas demandas em relação ao professor, afirmam que

Valorizam a criação de um clima amistoso e divertido: *“professores mais divertidos, descontraídos, fazem o aluno gostar mais da aula; esses não perdem a paciência por qualquer motivo”*. O clima de descontração da aula apareceu como contraponto para as aulas monótonas e repetitivas. [...] Mas a criação deste clima de aproximação e descontração exigiria cautela: tem que ter *“a sensibilidade de brincar e na hora da aula ser sério”*. [...] Ao valorizar o pulso do professor, sua capacidade em pôr ordem na classe e exigir, não abrem mão, contudo, da demanda por respeito, como esclareceu uma aluna do matutino: *“Todo aluno quer um professor que seja exigente, mas que respeite o aluno”*. (SPÓSITO; GALVÃO, 2004, p. 365, grifos das autoras).

O respeito demandado pela aluna está presente na fala de quase todos os professores participantes deste estudo, que o consideram elemento imprescindível à sustentação da autoridade, principalmente quando é mútuo. Por mais que a autoridade seja instituída pelos atributos citados acima, para manter-se precisa do respeito recíproco entre alunos e professores (SENNETT, 2004). Assinalam que não só o professor deve ser tratado com apreço e consideração, mas o aluno também, até porque ele já não aceita (nem pode) ser submetido a maus-tratos, como no passado, haja vista que dispõe de mecanismos de proteção

garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pelos Juizados da Infância e Juventude e pelo Ministério Público.

Respeito mútuo significa reconhecimento da igualdade de autonomia dos sujeitos, como evidencia Nuñez (2007, p. 81), ao analisar o pensamento de Sennett (2004) em *Respeito*. Esse reconhecimento não apenas implica a aceitação do outro tal como ele é, como sujeito dotado de potenciais e vulnerabilidades, como também requer que essa aceitação seja claramente manifestada, como descreve Sennett (2004, p. 237):

O respeito é uma representação da expressão. Isto é, tratar os outros com respeito não acontece simplesmente, mesmo com a maior boa vontade do mundo; transmitir respeito significa encontrar as palavras e gestos que fazem com que ele seja sentido e pareça convincente.

O respeito mútuo, na relação pedagógica, se constrói com o fortalecimento da autonomia do aluno, “na medida em que [o professor] forma sujeitos interlocutores, capazes de pensar e agir com independência, sem perder de vista o horizonte dos projetos comuns” (DAVIS; LUNA, 1991, p. 70).

Os professores que participaram desta pesquisa destacam que os alunos, de maneira geral, gostam de professores com autoridade, pois consideram que esses são os que verdadeiramente levam a sério o que fazem e estão comprometidos com o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Nesse caso, é como se o desejo de aprender do aluno se cruzasse com o desejo de ensinar do professor e os dois escolhessem caminhar numa mesma direção (SPELLER, 2004). A partir desse ponto, há uma espécie de convergência de forças que dará sentido ao processo de ensino e aprendizagem, garantindo assim a realização tanto do aluno quanto do professor. Isso fica implícito no seguinte trecho dos resultados da pesquisa de Spósito e Galvão (2004, p. 364):

Inúmeras foram as críticas ao professor que “vai dar aula por obrigação”, que diz “que está na escola por dinheiro”, que “nem disfarça” sua falta de compromisso. Ao que parece, a valorização do atributo “gostar da profissão” expressava a demanda por um adulto “bem situado”, coerente com suas escolhas; que mantenha um vínculo afetivo com o seu fazer cotidiano e com os seus alunos. Logo, na percepção dos jovens, o envolvimento do professor com o aluno e com o seu ofício posto como condição para que se envolvam na aula. Uma aluna [...] enfatizou que “quando os professores têm um relacionamento com os alunos, a aula rende mais” e contou da sua professora de matemática, que “trata de igual para igual, mas com certo respeito”, e “até os que não fazem nada, ficam sabendo da matéria”.

#### 4.1.2 O papel da autoridade

A autoridade aparece nas falas dos professores participantes desta pesquisa como um elemento de peso para a realização do trabalho pedagógico. Argumentam que é por meio da autoridade que se consegue concretizar a aula e garantir o êxito do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, as questões de natureza didática, curricular e material, para se converterem em fazer pedagógico, dependem diretamente da autoridade que o professor exerce sobre os alunos. Nesse sentido, o planejamento das aulas é bem executado quando os alunos reconhecem o papel do professor e seguem seus comandos. No contexto da sala de aula,

[...] é possível postular que a autoridade do professor é fundamental na aprendizagem. Por seu intermédio, os alunos aprendem a regular o próprio comportamento para garantir a apropriação do conhecimento escolar, porque compreendem sua importância e papel: permitir-lhe uma apreensão crítica do real – das determinações que sobre ele atuam para que seja possível transformá-lo. (DAVIS e LUNA, 1991, p. 69).

Enfatizam também que a autoridade garante a manutenção da ordem e a redução dos mal-estares na sala de aula. Acreditam que sem a autoridade do professor a sala de aula se tornará um ambiente dissonante e de difícil relacionamento, à beira de um caos incontrolável. Daí assinalarem sua importância para a viabilização de convívios amistosos em coletividade, principalmente aqueles de longa duração, como os que são próprios da escola. Assim, as pessoas poderão ocupar os mesmos ambientes de maneira equilibrada e sem se destruir, portanto, de modo civilizado, pois seus desejos primitivos estarão atenuados pela influência da autoridade, como assinalado por Freud (1930/2010).

Os professores ouvidos afirmam que sua autoridade serve de referência positiva ao aluno. Sustentam que o aluno, por ainda estar em processo formativo, precisa de alguém para orientá-lo e conduzi-lo, como uma espécie de mentor, alguém mais experiente, seguro, e que constitui uma boa fonte de ensinamento. Em uma relação de autoridade, o aluno se inspira nos passos do professor e o considera um ponto de apoio essencial a seu processo educativo. É com ele que aprende não só os conteúdos escolares, mas também comportamentos, valores, princípios e limites da convivência grupal, que o ajudarão no decorrer de sua vida.

Nesse mesmo sentido, e em corroboração aos pensamentos de Freud (1930/2010) e Arendt (2013), de que as novas gerações precisam ser orientadas pelos mais experientes, como pais e professores, para que preservem os bens culturais conquistados historicamente e as estruturas reguladoras da vida em coletividade, permitindo, portanto, a continuidade da civilização, Davis e Luna (1991, p. 67) ressaltam que

Esta condução dos mais jovens ao universo humano não pode ser feita, entretanto, sem autoridade. Ao contrário, criar filhos, bem como educar alunos, requer autoridade, pois é ela que, assentando-se no passado, fornece ao mundo a estabilidade e a segurança que, enquanto mortais-frágeis e indefesos, os homens necessitam. Desta maneira, se se quer preservar a possibilidade de construir e cuidar de um mundo que pode sobreviver e servir de suporte aos que virão, não parece ser possível, nem desejável, prescindir de autoridade.

Alguns dos argumentos aqui destacados sobre a importância da autoridade na relação pedagógica, considerada elemento indispensável à concretização da aula, à diminuição dos mal-estares e à regulação dos comportamentos, se evidenciam nas falas dos professores, que seguem abaixo:

Eu acredito que a autoridade é necessária pra manter uma disciplina, tipo pra manter todos prestando atenção no que o professor está ensinando, no que o professor está falando [...]. Mas o aluno precisa ver claro hoje em dia o professor como uma pessoa amiga, que pode lhe dar um conselho, que pode lhe dar uma luz, e outros assuntos que não sejam apenas aqueles de sala de aula. (P1).

[...] Sem autoridade a gente não dá aula, mas a autoridade só vem através do respeito [...]. Se eu não tiver autoridade eu não controlo uma turma, por mais que eu tenha um ou dois alunos querendo aprender e o restante pra dificultar. A partir do momento que você estabelece uma relação de respeito, você tem sua autoridade e o teu trabalho flui. Sem isso você tem uma sala que vira pra cima, os meninos se agriem e o professor fica estático sem saber controlar. (P4).

O reconhecimento da importância da autoridade surge, nessa última fala, atrelado ao respeito. O professor afirma que sem uma relação de respeito, a autoridade perde seu valor e cai em descrédito para os alunos. Esse alerta indica que nem sempre a autoridade é visível/legível e está a serviço do bem comum, o que serviria como fonte de inspiração e respeito. Muitas vezes ela se impõe de forma autoritária (como no paternalismo ou na tirania), ou deixa de cumprir sua função (quando se desvincula do outro e a ele se torna indiferente), como destacam

Sennett (2012) e Davis e Luna (1991). Nessas circunstâncias, o reconhecimento dos envolvidos na relação deixa de ser recíproco e o respeito perde sua razão de existir (SENNETT, 2004), culminando em cenas como as relatadas: “*sem isso você tem uma sala que vira pra cima, os meninos se agridem e o professor fica estático sem saber como controlar*”.

#### 4.1.3 Precauções

Os professores alertam para o perigo de se confundir autoridade com autoritarismo. Ele estará sendo autoritário quando sua postura for arbitrária, excessivamente rígida, impositiva, centralizadora e até mesmo tirânica se contrariada. O professor com autoridade obtém a adesão voluntária de seus alunos, porque eles têm clareza de suas intenções, porque sabem que ele é capaz de reconhecer os limites e potencialidades de cada um. O professor com autoridade seduz seus alunos pela demonstração de equilíbrio nas posições e atitudes, e acima de tudo, pelo respeito com que os trata. A diferença entre autoritarismo e autoridade fica bem marcada nesta fala:

Eu não gosto de usar esse termo não, [...] a autoridade é importante, mas tem que saber como aplicar essa autoridade, porque muitos professores infelizmente confundem com autoritarismo. [...] Nesse sentido, a autoridade, a forma como ela é feita, pode trazer transtornos e você passar o ano inteiro de atrito com seus alunos. É importante ter autoridade, mas tem que respeitar o outro lado também, a forma como a gente fala, como você respeita o outro lado também. Não é porque eu sou professor que eu vou massacrar o outro lado e querer que ele nunca devolva. (P7).

Percebi nos depoimentos dos professores um certo desconforto ao expressarem suas percepções acerca da autoridade, como se precisassem se justificar e explicar o tempo todo a que estavam se referindo quando tratavam desse assunto. Pareceu-me uma espécie de autocensura, uma estratégia utilizada para que suas falas não deixassem transparecer o próprio autoritarismo. É como se a palavra autoridade fosse temida e, portanto, proibida de ser dita, a exemplo de um “palavrão” que agride os ouvidos.

Talvez isso se deva ao fato de terem consciência de que, historicamente, a escola se utilizou (se é que ainda não se utiliza) de práticas autoritárias, o que tem gerado duras críticas, provenientes principalmente das ciências da educação e das instituições de defesa da criança e do adolescente, como levantado anteriormente.

Para não assinarem uma autoconfissão, o que os tornaria automaticamente réus sentenciados às penas destinadas àqueles que ainda preservam as práticas do passado, os professores fazem questão de reforçar as diferenças entre as palavras e de se mostrar favoráveis à autoridade, mas contrários ao autoritarismo, para que assim não restem dúvidas quanto a suas posições, mesmo considerando que em seus tempos de estudantes a escola funcionasse melhor que hoje. Esse conflito se explicita num trecho da fala de um dos professores:

No passado, quando eu estudava, o professor podia até beliscar o aluno. [...]. Não concordo muito com essa prática não, mas a minha mãe, que era professora na época, fazia isso. E não sei se era pelo medo ou porque naquela época era outra situação [...], mas a qualidade do ensino era muito maior, apesar de ser um regime tradicional. O aluno tinha que estudar, e se não estudasse, não era aprovado. Hoje em dia não precisa mais estudar, você tem que aprovar [...]. Eu não concordo com tanta autoridade ou exagero. O professor podia castigar o aluno, podia colocar ele de joelhos, podia colocar ele de costas para os outros alunos, ficava lá no cantinho, tudo isso [...]. Não concordo com esses exageros, mas o professor era respeitado dentro da sala de aula. Mesmo os professores que não tinham essas práticas os alunos costumavam respeitá-los mais. (P2).

O depoimento aponta para o fato de que, embora as antigas práticas autoritárias de humilhações e castigos severos sejam hoje consideradas exageradas, a educação era de melhor qualidade, os alunos estudavam e o professor era respeitado. Porém, ao mesmo tempo, o depoimento levanta a possibilidade de que isso se devia a um clima geral de *“medo ou porque naquela época a situação era outra”*. No entanto, impedido de agir como antes, o professor se vê refém de um aluno que não se sente mais obrigado a cumprir seus comandos e que, a despeito disso, exige estímulos e gratificações, como explicitado no seguinte trecho: *“hoje em dia não precisa mais estudar, você tem que aprovar”*.

Mas, como então manter uma autoridade que possibilite o desenvolvimento de um fazer pedagógico qualitativo, com a garantia de êxito do processo de ensino e aprendizagem, sem se deixar levar pela sedução dos impulsos autoritários nem se escravizar aos apelos individuais dos alunos? La Taille (1999) aponta um caminho que me parece interessante: a busca de um devido equilíbrio de forças na relação professor-aluno, em que tanto as necessidades do professor para a execução de seu ofício, quanto as demandas coletivas de aprendizagem dos alunos, sejam consideradas, sem que um anule o outro, mas ambos convirjam para o mesmo fim. Como defende o autor:

Penso que devemos encontrar a justa medida entre uma rigidez dogmática da escola e sua total dependência de exigências individuais externas, entre uma recusa da escuta das necessidades dos jovens e a tirania dos desejos destes, enfim, entre o autoritarismo “decora ou eu te reprovoo” que muitos professores de ontem diziam friamente, e o não menos autoritário “motiva-me ou devoro-te” que muitos alunos de hoje parecem dizer a seus professores. Sem essa justa medida, o autoritarismo prevalecerá, ontem o dos professores, hoje o dos alunos. (LA TAILLE, 1999, p. 29).

Ainda que o professor tenha clareza de como a autoridade é constituída, de sua importância e dos cuidados em sua prática, ele ressalva que aspectos internos e externos à escola contribuem direta e indiretamente para seu enfraquecimento e podem ocasionar sérias consequências à relação pedagógica como, por exemplo, a produção da violência.

## **4.2 Desautorização e violência contra o professor: aspectos determinantes**

### **4.2.1 A estrutura macrossocial**

Entre os professores participantes da pesquisa, há consenso de que a sociedade vive hoje um momento crítico de mudança de valores, de enfraquecimento das autoridades, de esfacelamento das instituições tradicionais e de aumento acentuado da violência. Relatam ainda que a escola, como parte do todo social, tem sido gravemente afetada por essas transformações, o que vem causando grande desconforto, incerteza e insegurança em gestores, pais, alunos e principalmente nos professores, que já não sabem mais ao certo quais seus papéis na dinâmica escolar. Nesse sentido, e

Em termos especificamente institucionais, a ação escolar seria marcada por uma espécie de “reprodução” difusa de efeitos oriundos de outros contextos institucionais molares (a política, a economia, a família, a mídia etc.), que se fariam refletir no interior das relações escolares. De um modo ou de outro, contudo, a escola e seus atores constitutivos, principalmente o professor, parecem tornar-se reféns de sobredeterminações que em muito lhes ultrapassam, restando-lhes apenas um misto de resignação, desconforto e, inevitavelmente, desincumbência perante os efeitos de violência no cotidiano prático, posto que a gênese do fenômeno e, por extensão, seu manejo teórico-metodológico residiriam fora, ou para além, dos muros escolares. (AQUINO, 1998, p. 8).

Em meio ao clima de mal-estar e ao convívio com alunos provenientes do novo cenário social, os professores dizem estar engessados e sem saber como agir, pois acreditam pouco ou nada poder fazer para mudar essa situação. Com a excessiva exposição da mídia e o uso das novas tecnologias de comunicação, a gravidade da situação de mudanças parece ganhar contornos ainda maiores para os professores, a ponto de acreditarem que se perdeu o controle sobre ela, como descrito nos seguintes relatos:

[...] hoje o mundo está mais violento, e como a gente vê, a violência é mostrada o tempo todo nos filmes, nas novelas, eles [os alunos] veem isso frequentemente como uma coisa normal, comum e querem muitas vezes fazer igualzinho [...]. (P8).

A questão da violência está muito grande, e essa violência realmente é trazida de casa. Fica difícil nós trabalharmos essa questão porque é algo que vem de família e nós não sentimos que temos um suporte. [...] está ficando uma coisa fora do normal, não sei se você já viu que todo dia tem vídeos novos de brigas em escolas, e isso está virando, não sei se porque agora tem uma divulgação maior, mas está fugindo do controle já. (P9).

As cenas de violência na escola, exploradas pela mídia, acabam sendo associadas de maneira simplista ao suposto surto de violência por que vêm passando as cidades nas últimas décadas, dando a entender que a escola vive atualmente imersa num caos incontrolável. De maneira geral, ao que indicam os professores, parece que a escola tem sofrido duramente as influências de uma sociedade desordenada e que não ampara mais suas demandas de controle e disciplina. Ao contrário do esperado, a escola tem se tornado ao professor mais um obstáculo a ser enfrentado.

#### **4.2.2 O aluno e o meio em que vive: bairro, rua, amigos e família**

Da mesma forma que o contexto macrossocial, o lugar onde os alunos moram e o espaço em torno da escola são vistos pelos professores como altamente degradados e cheios de perigos. A descrição que fazem do bairro não é muito diferente do imaginário social construído acerca das periferias urbanas, ou seja, lugares considerados, de uma maneira geral, à margem do poder estatal e com dinâmicas próprias de convívio. Nesse sentido, destacam que os alunos são expostos, desde pequenos, a inúmeras adversidades, como tráfico e consumo de drogas, bebedeiras, brigas, vandalismos, espancamentos, assaltos, furtos, abusos

sexuais, homicídios, que ocorrem na rua, entre amigos ou mesmo dentro de casa. Os professores acreditam que muitos comportamentos dos alunos são reflexos dessas experiências de seu dia a dia, e que a frieza com que tratam determinadas situações resulta do fato de terem não somente incorporado, mas, sobretudo, naturalizado a hostilidade do lugar onde vivem. Segundo suas explicações, a violência demonstrada pelos alunos

Não é exatamente com o professor, isso é uma reprodução da violência do convívio [de] que ele já faz parte, é apenas uma externalização de algo que ele já vem trazendo. Então ele é chamado de palavrão na casa dele, ele vive na rua aprendendo com a vida o que tem de pior, ele tem uma família esfacelada, tem um nível de renda muito baixo. Então o que ele traz pra cá é uma reprodução apenas. Inclusive nos finais de semana, que é o esfaqueamento, tiroteio, brigas. De fato, e o que eu tenho observado no decorrer do tempo, é a frieza que o aluno tem quando se depara com isso. [...] Se tem briga na escola [...] eles querem que a briga aconteça pra poder filmar, pra poder se divertir. É como se fosse uma arena, briga romana, que é pra poder ver lá no centro o pau quebrando, saindo sangue, mandando leão comer e tal, e todo mundo sorrir, brincar, e depois compartilhar pra todo mundo. (P7).

De forma quase unânime, os professores apontam o contexto extraescolar como desencadeador da violência que ocorre na escola. Afirmam que os alunos apenas reproduzem o que vivem em seu dia a dia. Argumentam que os alunos, por estarem inseridos em ambientes classificados como desestruturados e violentos, onde se presume que sejam frequentemente submetidos a desrespeitos e humilhações de todas as ordens, acabam assimilando esses comportamentos como padrões de conduta e utilizando-os em qualquer lugar ou circunstância. Por isso afirmam que a violência do aluno não é direcionada exatamente ao professor, mas que pode ser contra qualquer outra pessoa. Contudo, pelo fato de o ofício docente se caracterizar pela intervenção, pelo comando e pelo contato direto com os sujeitos, o professor pode se tornar um dos alvos dos ataques.

Ao assumirem essa posição, adotam uma visão determinista e até certo ponto fatalista do desenvolvimento humano, pois pressupõem que os comportamentos dos alunos na escola são e sempre serão nada mais que mera cópia daquilo que vivenciam e observam em seu meio social, tido como precário, o que justificaria seus comportamentos transgressores e agressivos. Partem do princípio de que o aluno é moldado de acordo com as pressões externas à escola e que pouco ou nada poderiam fazer contra essa situação. Essa visão desconsidera a

capacidade individual do aluno de interagir, significar e mudar os conteúdos sociais que internaliza e de intervir no ambiente de que faz parte. Essa postura pode também gerar graves preconceitos, pois se cria uma imagem negativa e um julgamento prévio dos alunos oriundos de lugares pobres, de bairros tidos como violentos, de escolas periféricas, por exemplo. Segundo Rêgo (1996, p. 88), é comum entre os professores tratar a indisciplina e a violência

[...] como reflexo da pobreza e da violência presente de um modo geral na sociedade e fomentada, de modo particular, nos meios de comunicação, especialmente a TV. Nessa perspectiva, parecem compartilhar a ideia de que os alunos são o retrato de uma sociedade injusta, opressora e violenta, e a escola, por decorrência, vítima de uma clientela inadequada. [...] O pressuposto desta visão é o de que o indivíduo é um “receptáculo vazio” que se modela, passivamente, às pressões do meio. A escola se vê deste modo, impotente diante do aluno, principalmente dos que provêm de ambientes economicamente e culturalmente desfavorecidos.

Por mais que reconheçam as condições desfavoráveis do cenário macrossocial e do bairro em que os alunos vivem, os professores centram esforços na tentativa de explicar que a maioria dos problemas enfrentados na escola tem origem, sobretudo, no contexto familiar dos alunos. Afirmam que a família vem passando por grave crise e que isso tem interferido diretamente no desempenho da escola. Duas situações críticas são apresentadas: uma, em que os pais são excessivamente autoritários e violentos; outra, em que os pais não têm autoridade sobre os filhos (são altamente permissivos e não estabelecem limites); ambas, avaliadas como contraproducentes aos processos escolares.

Os professores sustentam que, nas famílias em que os pais são opressores e agressivos, os filhos são submetidos diariamente a maus-tratos, como insultos, humilhações e espancamentos, de tal modo que se acostumam com esses tratamentos e os reproduzem na relação com outras pessoas, na escola, por exemplo, com colegas de sala e professores. Dessa maneira, a resposta hostil do aluno ou sua forma violenta de resolver os problemas não seriam, necessariamente, ataques premeditados para ferir o outro, mas tão somente a externalização do que dolorosamente aprendeu em casa. Os relatos a seguir descrevem bem essa conjuntura:

[...] os alunos vêm de casa com uma rebeldia muito grande, [...] a resposta deles, geralmente, é a pior possível. Mas, também, como que eles vão ser educados e gentis se não tiveram isso em casa? Eles não têm pra oferecer

aquilo que eles não aprenderam. [...] Eu procuro não afrontá-los, justamente por saber da realidade que eles vivem, por essa escola ser numa região periférica. (P1).

[...] o pai veio quando eu mandei chamar e vi que era muito grosso, muito seco. A primeira coisa que ele falou foi: “olha, se a senhora não conseguir resolver, chame a polícia, porque marginal comigo é assim, é com a polícia”. Então eu vi como o pai dele era, eu acho que ele agia como o pai dele, por isso falava de forma autoritária, era a reprodução do pai. (P8).

[...] essa violência realmente é trazida de casa. [...] é algo que vem de família [...]. Uma menina que agrediu outra um dia desses disse que na casa dela a mãe toda vez resolve as coisas com pedaço de pau na mão. (P9).

Freitas e Rudge (2011, p. 255), embora não tratem o assunto de forma determinista e categórica como os professores pesquisados, assinalam, com base no pensamento psicanalítico, os malefícios do convívio com autoridades altamente rigorosas e violentas. Segundo as autoras, parte da austeridade a que o sujeito é submetido corre o risco de ser internalizada e, ao se juntar à hostilidade que lhe é própria (como levantado em 1923, por Freud, em seu estudo das pulsões), poderá contribuir para a constituição de um “Supereu exigente”. Como consequência, o sujeito poderá tornar-se extremamente severo consigo mesmo e/ou com os outros, terá dificuldade de flexibilizar sua consciência e poderá demonstrar comportamentos intolerantes e agressivos. Vale lembrar, como destacam as autoras, que, na hipótese de ocorrer a formação de um “Supereu exigente”, os comportamentos manifestos não serão mera reprodução das experiências opressivas vividas anteriormente, pois essas foram ressignificadas e subjetivadas de maneira particular (FREITAS; RUDGE, 2011).

Os professores avaliam que tão preocupante quanto a situação dos alunos que vêm de famílias autoritárias e violentas é a dos alunos oriundos de famílias em que os pais não exercem autoridade alguma, pois nesse caso, eles crescem sem qualquer referência adulta de apoio e regulação dos comportamentos, vivem numa espécie de reino do ilimitado. Quando chegam à escola, causam problemas decorrentes da dificuldade em renunciar a seus desejos egoístas para se adaptar às rotinas das aulas, à socialização dos espaços, materiais, tempos e atenções, às regras de convivência, aos rituais. Esses alunos, segundo os professores, têm grande resistência em reconhecer as autoridades escolares, e isso acontece, segundo eles, porque não tiveram em casa boas referências de autoridade.

Pelo exposto, os pais atualmente parecem ter renunciado à responsabilidade na educação dos filhos, que crescem com liberdade em excesso e sem noções mínimas de respeito, limites, bons modos e disciplina. E o convívio com pais fracos, que não exercem adequadamente seus papéis de adultos, pode trazer sérias consequências ao desenvolvimento dos filhos não apenas na escola, como destaca Speller (2004, p. 43). De acordo com a denúncia de uma professora,

A questão da violência deles, a maioria é por parte da própria família. [...] quando a gente tem contato nem todos os pais estão dispostos, aliás, nem todos os pais se sentem pais, não sabem das suas obrigações de pais, principalmente referentes à escola. [...]. Então isso mostra o peso que exerce a estrutura familiar desse aluno, que se torna violento, que tem coragem de praticar uma violência, seja com colegas, seja com funcionários, seja com professor. Ele não tem noção de respeito, não tem noção de limites dentro da própria família, daí ele externaliza. A questão da estrutura familiar é o que tem nos causados um dos maiores problemas, não só dentro da escola, como também fora dela. (P4).

De modo geral, os professores indicam que as famílias de hoje já não têm a mesma importância nem o mesmo valor do passado para a formação dos mais jovens. Os professores apontam alguns fatores como responsáveis por essa situação: condição de pobreza extrema em que vivem muitas famílias, ausência dos pais, que precisam enfrentar longas jornadas de trabalho, desemprego, gravidez precoce, separação e abandono da família por um dos cônjuges, alcoolismo, drogadição. Indiretamente, os professores se aproximam do que tratam Arendt (2013) e Horkheimer (2012) sobre a crise da família ocidental moderna. Reconhecem que a família tem sofrido com as mudanças sociais dos últimos tempos, e que isso vem acarretando vulnerabilidade e desorientação, com o agravamento de seu desequilíbrio. Ao se reportar às mudanças por que vêm passando a família e o aluno, um dos professores afirma:

Antigamente [...] eu acho que os alunos eram muito mais centrados e realmente prestavam mais atenção no que o professor estava ensinando. Claro que os tempos eram outros, a família tinha valor naquela época, hoje em dia a família não tem mais valor, a família está desestruturada. Então, o aluno de antes também é diferente do aluno de hoje. Por isso, a autoridade de antes é diferente da autoridade de hoje. Eu não posso querer fazer igual se eu não tenho o mesmo aluno, então eu preciso adaptar a autoridade, modificá-la. (P1).

Nessa direção, a ausência da família na escola e sua aparente desresponsabilização podem representar não apenas a simples omissão dos pais,

mas também simbolizar um mecanismo de encobrimento da sensação de fracasso e angústia pelo não cumprimento do papel de autoridade na vida e na educação dos filhos. Tem-se a impressão de que muitos pais evitam ir à escola mesmo quando sua presença é fundamental. Por outro lado, com raras exceções, quando são chamados, é para ouvir queixas e sermões, é para serem certificados de que não estão cumprindo seus deveres de pais. É possível que esse afastamento da família seja o modo encontrado para minorar a pressão e o sofrimento decorrentes dos problemas que ela já sabe que existem, por enfrentá-los diariamente, mas que não sabe como resolver.

É impossível negar, portanto, a importância e o impacto que a educação familiar tem (do ponto de vista cognitivo, afetivo e moral) sobre o indivíduo. Entretanto, seu poder não é absoluto e irrestrito. Uma coisa é aceitar que o que ocorre no ambiente familiar é importante, e outra, bastante diferente, é acreditar que é determinante e irreversível. [...] Os traços que caracterizarão a criança e o jovem ao longo de seu desenvolvimento não dependerão exclusivamente das experiências vivenciadas no interior da família, mas das inúmeras aprendizagens que o indivíduo realizará em diferentes contextos socializadores, como a escola. (REGO, 1996, p. 98).

Os depoimentos e arrazoados dos professores explicitam a influência do contexto familiar no comportamento dos alunos, mas são insuficientes para explicar os mal-estares da escola, como a desautorização e a violência. Isto porque a família apresenta problemas semelhantes aos da escola – incertezas em relação às mudanças sócio-econômicas e culturais –, e não tem o poder que os professores lhe imputam, pois os alunos também recebem influência de outros ambientes socializadores.

#### **4.2.3 A relação com a escola**

Se as reais causas do enfraquecimento da autoridade docente não são facilmente percebidas pelos professores, o mesmo não acontece com a identificação de seus efeitos, que ficam claramente explicitados, principalmente quando descrevem o tipo de relação dos alunos com a escola, considerado altamente hostil. Os tratamentos dispensados pelos alunos aos professores e demais funcionários são avaliados, pela maioria dos pesquisados, como grosseiros, desrespeitosos e violentos e semelhantes àqueles a que são submetidos pelos pais ou que demonstram em casa, com a família. Questionam o tempo todo a autoridade do

professor, testam sua paciência ao extremo e se negam a obedecer às regras de convivência da escola.

Ao avaliar a autoridade exercida sobre os alunos, os professores, em sua maioria, afirmam que nem sempre são respeitados, percepção que se confirma entre os alunos, como se observa na *Tabela 3*.

**TABELA 3 – Frequência com que os alunos respeitam a autoridade do professor, segundo professores e alunos**

<b>Frequência</b>	<b>Professores</b>	<b>Alunos</b>
Sempre	38,2%	13,3%
Às vezes	61,8%	60,0%
Raramente	0%	24,0%
Nunca	0%	1,9%

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Os professores assinalam que o desrespeito ocorre, principalmente, porque os alunos crescem sem noções básicas de educação e limites e na crença de que possuem mais direitos do que deveres, o que resulta na grande resistência em ouvir uma recusa ou aceitar os comandos do professor. Nas palavras de um dos professores,

Atualmente nós vemos que tem alunos que desafiam o tempo todo, [...] eles ficam me testando, ficam querendo ver até onde vai a minha autoridade, o que eu sou capaz de fazer [...]. Antigamente eu via que os alunos não questionavam a autoridade do professor, eu lembro que na época em que eu estudava isso era indiscutível, o que o professor falava era a verdade, era a razão e pronto. Hoje não, devido às tecnologias eles conhecem muitas coisas, às vezes tem conteúdos que sabem mais do que você. Então o professor deixa de ser visto como uma autoridade absoluta, como o dono do saber. Antes acontecia o contrário, não só por isso, como também pelo contexto social da época, o contexto que nós temos hoje é outro. (P8).

Se com o professor o tratamento é considerado desrespeitoso e em algumas circunstâncias agressivo, com os colegas de sala parece ser ainda pior. Os professores relatam diversas situações de discussões e brigas violentas entre alunos dentro e fora da sala de aula. Os ataques vêm de todos os lados e de modo repentino. Uma simples brincadeira pode terminar em grave agressão. O que mais chama a atenção dos professores, e que os faz acreditar na influência do meio, é o

fato de que esses conflitos, que quase sempre culminam com violência, não têm motivo aparente, são banais, gratuitos. Chamam a atenção também a forma covarde, cruel e insensível como tratam seus colegas e lidam com a violência. Os alunos dão a impressão de que não se compadecem com a dor do outro, ao contrário, parece que sentem prazer ao vê-lo sofrer. Conforme relata um professor,

Hoje é normal um menino brigando aqui, tem uns que vão embora pra casa, tem outros que ficam em cima filmando, mas antes era uma coisa fora do normal. [...] Na minha época de escola, quando acontecia uma briga assim era coisa rápida. Aqui o que a gente percebe é que quanto mais se pede pra parar, pede pra separar, mais elas ficam. [...] Me assusta porque é por bobagem, não tem motivo, é banal, são meninas, e elas gostam de ver o sangue. Para elas quanto mais sangue melhor. Parece que elas querem uma coisa muito próxima da morte. É uma grande fúria. E os demais ficam atijando, aí ficam sempre um ou dois filmando, então são poucos os que se metem pra separar [...]. (P9).

As cenas de violência gratuita entre alunos presenciadas na escola, aliadas ao discurso do aumento da violência e ao enfraquecimento da autoridade docente, ampliam a sensação de insegurança e medo no professor, que começa a se imaginar como vítima em potencial dos ataques repentinos dos alunos, como será abordado mais à frente, neste capítulo.

Com relação à aula, os alunos parecem esboçar pouco ou nenhum interesse pelo que é trabalhado. Por esse motivo, o professor se queixa de não conseguir concretizar seu planejamento e pôr em prática o que aprendeu e idealizou para seu trabalho. Apesar de todo o esforço empreendido, com atividades diversificadas e dinâmicas, afirma que dificilmente consegue fazer com que os alunos se concentrem e prestem atenção na aula, e quando isso acontece, é porque querem alguma coisa em troca ou porque a atividade é lúdica e dá prazer, mas o interesse não se mantém por muito tempo. Em outras palavras, os alunos raramente demonstram disposição para ouvir o que está sendo dito ou ensinado pelo professor, ou para fazer as atividades propostas em sala; tratam a aula como algo sem importância e sem sentido. Por conta disso, demonstram apatia ou se distraem com conversas paralelas, brincadeiras e, principalmente, com o uso do aparelho celular, atual “febre” entre eles, como pode ser observado nos seguintes relatos:

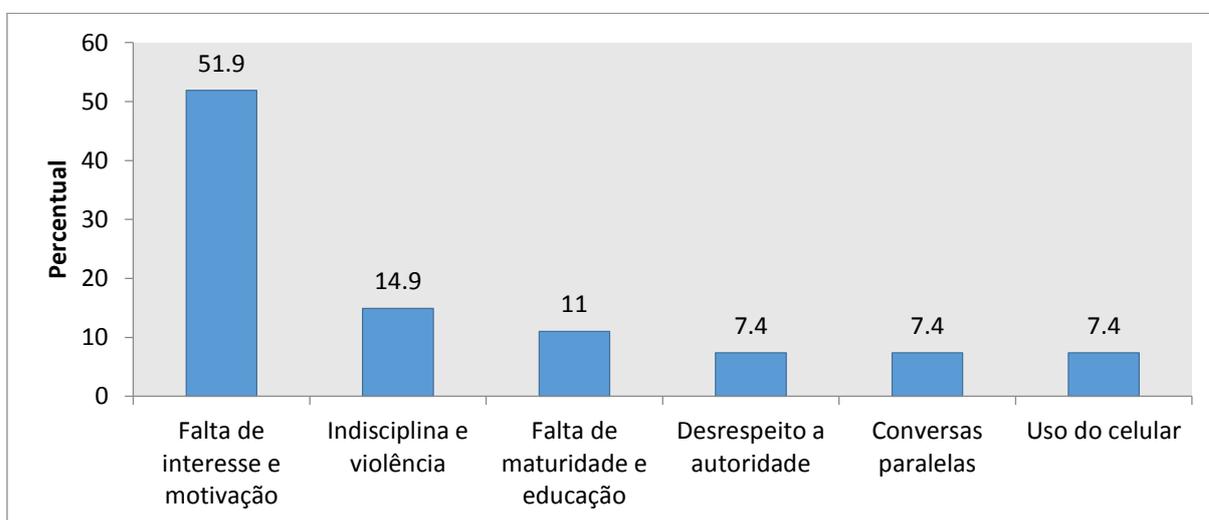
É difícil um aluno querer participar, apesar de o professor de repente procurar novos métodos de didática. [...] Eu trabalho só um turno, então estou me dedicando inteiramente, procurando ideias na internet, reportagens, mas assim tudo é motivo de muita preguiça, de muita

indisponibilidade. [...] Me incomoda muito essa impossibilidade, essa indisciplina, essa questão de eles realmente não quererem aprender. Assim, se eles não bagunçam, eles querem dormir, ouvir música. É difícil um aluno querer participar, apesar de o professor de repente procurar novos métodos de didática. [...] Eles não estão aqui realmente para desempenharem a função de estudante. (P1).

O desinteresse dos alunos é o que mais me incomoda. O desinteresse vinculado à questão do celular. Eles já são desinteressados, eles não têm esse estímulo em casa, não têm um exemplo, um pai que estuda, uma mãe que estuda, ou uma mãe que olha o caderno, quer dizer, não são todos, uma minoria tem isso. Então, a maioria não tem, a maioria, o pai nem sabe se está indo ou não pra escola. [...] tem salas, em particular, que você tira um ou dois e só, o resto termina a tarefa ou copia algo que tenha pra copiar, que começa, é rápido. Dizem: “professora já terminei”. Aí pegam o celular e ficam horas. No intervalo é a mesma coisa, eles nem param pra comer direito, você vê isso no ônibus, você vê isso [quando estão] andando de bicicleta, você vê isso [quando] eles [estão] andando a pé. [...] é incrível o desinteresse pela aula e o superinteresse pelo celular. (P9).

A apatia e a falta de envolvimento do aluno na aula são apontados pelos professores como o fato que causa maior incômodo e desgaste na relação pedagógica, mais até que a desautorização e a violência escolar, como pode ser observado no *Gráfico 2*.

**GRÁFICO 2 – Os incômodos do professor no trabalho com o aluno**



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

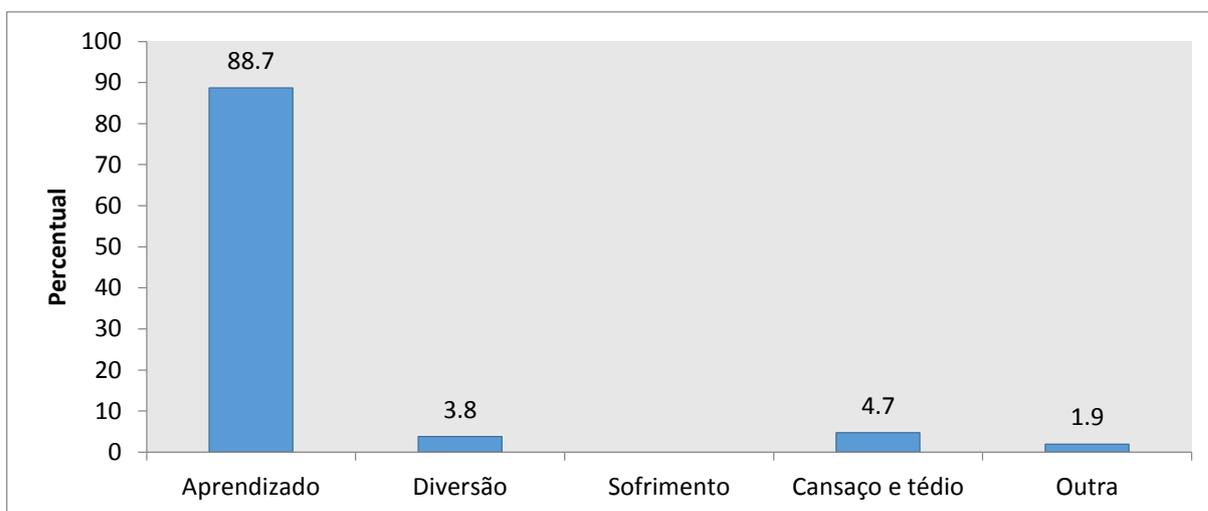
É possível que a apatia e o aparente descompromisso dos alunos em relação à aula incomode o professor em demasia pelo fato de confrontá-lo diretamente com seu insucesso profissional. É como se tais comportamentos simbolizassem a ineficácia de todos os investimentos e esforços empreendidos para superar as condições adversas enfrentadas na concretização do processo de ensino

e aprendizagem. Representariam, afinal, a certificação de seu desprestígio e pouca importância, como anunciado pelo imaginário social.

Esses dados contrastam com o que dizem os alunos a respeito de seu prazer em ir à escola, do sentido que a ela atribuem e de como se sentem quando lá estão. Quando questionados sobre se gostam de ir à escola, a quase totalidade respondeu afirmativamente. Esse dado por si só é bastante revelador, pois indica que os alunos, contrariando o pensamento comum, ainda têm a escola como um bom lugar para se estar. É claro que essa posição pode ser um simples reflexo da incorporação do discurso generalizado, que ainda paira na sociedade, de que a escola é importante para a formação de crianças e jovens.

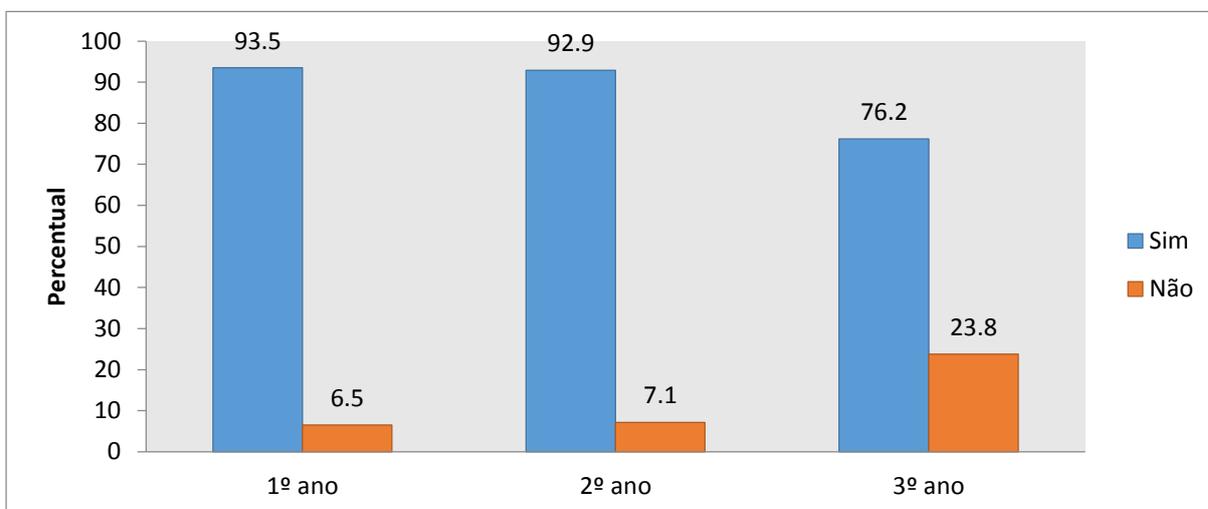
Por outro lado, essas informações podem indicar que os alunos guardam, em certa medida, expectativas em relação ao que a instrução escolar lhes pode oferecer. Nenhum dos alunos considera a escola um lugar de sofrimento, como retratado no *Gráfico 3*.

**GRÁFICO 3 – O que a escola simboliza para o aluno**



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

É interessante notar que o prazer em ir à escola é quase unânime entre os alunos do 1º ano do ensino médio e que essa satisfação se reduz gradativamente nos anos seguintes, como pode ser visto no *Gráfico 4*.

**GRÁFICO 4 – O prazer de ir à escola, segundo os alunos**

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Os dados da pesquisa de Spósito e Galvão (2004) apontam nessa mesma direção: indicam que, apesar de os alunos terem, no geral, uma percepção positiva da escola, sua expectativa e satisfação diminuem sensivelmente à medida que vão avançando nas séries do ensino médio. Se no primeiro ano os alunos demonstram certo orgulho e fascínio pela escola, por estarem vivendo uma nova fase de sua formação, no segundo ano esse quadro muda: ao perceberem que seus desejos não condizem com o que a escola propõe, ocorre o desencantamento da relação pedagógica, e os investimentos se concentrarão na sociabilidade com os pares. Essa situação se agrava no terceiro ano para aquele aluno cujo horizonte imediato não inclui frequentar uma universidade. A conclusão do ensino médio implica enfrentar questões nem sempre fáceis de resolver: independência dos pais, escolha profissional, exigência de qualificação, necessidade de trabalhar e possibilidade de desemprego parecem ser muito mais urgentes do que os conteúdos e práticas escolares. Nas palavras de Spósito e Galvão (2004, p. 352):

Examinando-se como os estudantes percebiam sua relação com a instituição, configura-se uma visão bastante positiva, a maioria declarando gostar da escola (77% manhã, 85% tarde; 79% noite), afirmação mais forte nos primeiros anos. Afirmavam também ter orgulho em poder estudar naquele estabelecimento, mas nesse caso, a percepção é ainda mais diferenciada: 78% declararam sentirem-se orgulhosos; esses índices sofrem acentuada queda no período da manhã onde se concentram os segundos e terceiros anos (58% declararam ter orgulho). Constata-se que há, de modo geral, uma adesão dos alunos à escola, mas que esta adesão declina conforme o ano de escolaridade.

No entanto, os professores ouvidos nesta pesquisa entendem que a indiferença dos alunos em relação às aulas se deve, sobretudo, ao fato de eles, alunos, não terem metas traçadas para o futuro nem expectativas de mudança de vida. Afirmam que, em decorrência disso, a escola não teria grande importância para os alunos e representaria mais uma obrigação a ser cumprida por um longo tempo de suas vidas. Os professores, principalmente os mais rigorosos, seriam vistos pelos alunos como os vilões que executam essa dolorosa sentença que a vida lhes impõe.

Os professores dizem também que alguns alunos, especialmente os do último ano do ensino médio, demonstram estar ansiosos em concluir logo a educação básica para receber a certificação desse ciclo de ensino e se inserir no mercado de trabalho, mas sem nenhuma preocupação com seu processo formativo. Outros, que representam a maioria dos alunos segundo os professores, parecem não acreditar que a escola possa ajudá-los a cursar uma faculdade, a conseguir um bom emprego e a melhorar de vida. Por conta disso, e levados pela “lei do menor esforço” predominante na atualidade, não se sacrificam nem levam a sério os estudos. Conforme depoimentos,

[...] muitos alunos, quando vêm pra escola, realmente não querem estudar. Eles querem ter o certificado de conclusão do ensino médio pra entrar no mercado de trabalho, eles não estão preocupados com sua formação, pra dar continuidade aos estudos. E quando você chega a ser enérgica com um aluno desses... Esse aluno já se acha afetado, ele muitas vezes também se vê como vítima do próprio sistema, porque hoje em dia o sistema está tão paternalista, que se você olhar meio de cara feia pro aluno ele já acha que você está agredindo ele, às vezes, ele se vê na situação de agredido também pelo professor. Ele não entende, ele acha que o professor quer prejudicá-lo. (P2).

[...] eles não querem nada com a vida, é o que mais me incomoda. Devido à situação econômica deles, eles não querem buscar nada na área do conhecimento nem pra melhoria da própria vida. É como se eles fossem ser sustentados pelo resto da vida, fossem continuar nessa situação com facilidade. (P4).

Estudos de Charlot (2000) sobre a relação com o saber apontam um caminho interessante para se compreender o que permeia essas contradições entre as falas dos professores e as informações colhidas com os alunos a respeito de sua relação com a escola. Segundo o autor, há diferentes formas de se relacionar com o saber, a depender dos significados do aprender constituídos ao longo da vida pelas relações estabelecidas com o social, com as identidades e com o mundo, o que

implicará conseqüentemente o tipo de envolvimento com a escola. Nesse sentido, afirma que

A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como *conjunto de significados*, mas também, como *espaço de atividade*, e se inscreve *no tempo*. (CHARLOT, 2000, p. 78, grifos do autor).

Charlot (2000) ressalta que a relação com o saber é ao mesmo tempo “simbólica, ativa e temporal” e é desencadeada por um “sujeito singular” inserido num *espaço social*. Simbólica porque está ligada ao mundo, percebido e captado pela imaginação, pelo pensamento e pelo desejo, convertido em significados socialmente compartilhados, que por sua vez darão inteligibilidade e sentido ao saber. Ativa, pelo fato de a relação com o saber requerer mobilidade e acionamento de recursos por parte do sujeito para se atingir um determinado fim, que “remete a um desejo, um sentido, um valor” (p. 55). Temporal, por estar diretamente ligada à dinâmica do tempo, que “não é homogêneo, é ritmado por ‘momentos’ significativos, por ocasiões, por rupturas” (p. 79).

É possível compreender, pelo exposto, que o processo de apreensão e significação do mundo não ocorre da mesma forma para todos, visto que a relação com o saber, segundo Charlot (2000), está intimamente vinculada à identidade do sujeito, a qual produz diferentes formas de dedicação no aprender. Em sua análise,

[...] qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão da identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros. (CHARLOT, 2000, p. 72),

A relação com o saber é construção individual, mas é também social, como assinala Viana (2003, p. 179) na discussão das contribuições de Charlot e Rochex sobre a relação com o saber, com o aprender e com a escola. Em suas análises, Viana destaca que estudos feitos por Charlot (1996), com jovens de camadas populares que valorizam o saber escolar, e por Rochex (1995), que aborda casos de sucesso e de fracasso escolar, explicitam diferentes formas de relação com o saber, determinadas por questões tanto individuais quanto circunstanciais.

Nos estudos realizados por Charlot e Rochex, constatou-se que os alunos que dão importância à aprendizagem com o intuito de ter uma vida melhor,

estabelecem uma relação utilitária com a escola e o saber, direcionada pela necessidade de inserção no mercado de trabalho; “para eles a escolaridade justifica-se apenas como uma passagem obrigatória para uma boa profissão” (VIANA, 2003, p. 180). Essa ideia se confirma na fala do professor P2, citada anteriormente: “eles querem ter o certificado de conclusão de ensino médio pra entrar no mercado de trabalho, eles não estão preocupados com sua formação, pra dar continuidade aos estudos.” (P2). Segundo Viana (2003), alunos exitosos nos processos escolares estão centrados e altamente mobilizados no trabalho das aprendizagens intelectuais, pois valorizam os saberes escolares como resultado do pensamento humano. Mantêm um relacionamento diferente com a escola, vista como lugar de cultura e desenvolvimento cognitivo.

Spósito e Galvão (2004) alertam para o fato de que os alunos que valorizam o estudo como promessa de futuro melhor podem não conseguir mobilizar recursos suficientes para se manter engajados no processo de aprendizagem escolar, principalmente quando se deparam com a falta de sentido prático dos conteúdos e disciplinas a que são submetidos no percurso:

Para aqueles para quem a escola é só uma etapa necessária, fica claro o quanto a relação instrumental pode ser insuficiente para garantir a aprendizagem. A meta de futuro, sempre lembrada e reiterada, pode não ser o bastante para dar sentido a conteúdos que aparecem, no presente, sem sentido. (SPÓSITO; GALVÃO, 2004, p. 361).

Essa visão instrumental do saber, incorporada pelos alunos já antes de iniciarem os estudos, também é reforçada pelo sistema educacional, por meio de currículos e propostas de ensino, e pelos professores, ao tentarem sustentar seu lugar e a importância da escola na suposta formação para uma vida melhor no futuro. Todavia, nas circunstâncias atuais, com a grande dificuldade de inserção no ensino superior, o alto índice de desemprego, que afeta principalmente os jovens, a maior exigência de qualificação profissional e a crise econômico-política, fica difícil manter esse discurso da escola redentora e esperar que os alunos se sintam motivados o suficiente para se submeterem espontaneamente aos processos escolares que não lhes fazem sentido algum no presente. Até porque, como ressaltam Spósito e Galvão (2004), por conta das incertezas em relação ao futuro, nem mesmo os professores parecem acreditar no discurso que usam para tentar convencer os alunos:

Os educadores sabem que este discurso já não é suficiente para mobilizar efetivamente os jovens para o trabalho escolar. As reiteradas queixas dos professores quanto à dificuldade de ensinar, dentre outras razões pela falta de motivação, indisciplina e insubordinação dos jovens, são também ilustrativas deste quadro. (SPÓSITO; GALVÃO, 2004, p. 374).

As incertezas em relação ao futuro são reforçadas pela supervalorização do presente, considerado na sociedade atual como o tempo de ser feliz. A ideia inculcada nas pessoas pelas propagandas midiáticas de consumo é que não é necessário adiar o gozo, ele pode ser vivido hoje, basta você querer. Nessa perspectiva, as crianças crescem com o pensamento de que podem satisfazer ilimitadamente seus desejos, o que é estimulado também pelos pais, na busca de suprir ausências, evitar traumas ou projetar nos filhos seus ideais. Desde cedo as crianças aprendem a descartar o que não tem utilidade nem sentido aparente, e que não pode ser imediatamente consumido. Nesse cenário, as velhas promessas de futuro próspero em nome do sacrifício presente tornam-se praticamente inaudíveis aos alunos.

Com esses argumentos, é possível inferir que a positividade do aluno em relação à escola (maior no primeiro ano do ensino médio e reduzida progressivamente nos anos seguintes) pode ser resultante das expectativas criadas em torno dos ganhos que poderá obter com o aprender, geradas pela relação utilitária que estabelecem com o saber. É possível que, com o tempo, essas expectativas declinem, à medida que o aluno vai percebendo a falta de sentido das aprendizagens presentes, o grande esforço que deverá ser despendido, a longa duração do processo de escolarização, a incerteza de concretização das promessas de futuro. Mediante essas constatações, é possível compreender os comportamentos de apatia e o desinteresse dos alunos, que o professor afirma causar tanto incômodo e comprometer a concretização da aula.

#### **4.2.4 As condições da profissão docente: formação, trabalho e carreira**

Agora me dedico especificamente a analisar alguns aspectos da profissão docente que podem ser determinantes para a desautorização do professor e a violência contra ele. Como é de conhecimento comum, muitos candidatos à docência enfrentam sérios problemas já em seu processo formativo, primeiro, porque alguns não tinham intenção de ser professor, escolheram a licenciatura por

falta de opção, o que, por si, já é motivo de desconforto e conflito interior, durante o curso. Segundo, porque não raro, recebem uma formação superficial e insuficiente para o exercício profissional. Em outras palavras, antes mesmo de se dar conta do que o espera na escola e de começar a trabalhar, o professor pressente que deverá enfrentar obstáculos ligados à profissão.

Como retratado na fala de vários professores pesquisados, a profissão docente surge na vida de muitas pessoas não como a realização de um desejo antigo, mas uma alternativa ao sonho fracassado de ter uma carreira respeitada e bem valorizada financeiramente. Pela grande oferta de vagas, pela baixa concorrência e pelos poucos pré-requisitos exigidos, o magistério acaba sendo a opção viável de entrada no mercado de trabalho para muitas dessas pessoas que não conseguiram se realizar profissionalmente. “Tornar-se professor aparece [...] como a alternativa possível e exequível do sonhar-se médico(a), advogado(a), arquiteto(a), veterinário(a) etc.” (LAPO; BUENO, 2003, p. 76). Por conta disso, muitos professores desprestigiam sua profissão e se sentem envergonhados em exercê-la, reforçando o imaginário social negativo que já existe acerca da docência (ADORNO, 2011). Todavia, as duras consequências dessa escolha se evidenciam já no começo da carreira, quando percebem a complexidade do trabalho e a difícil realidade que enfrentarão. Como destaca uma professora,

A maioria das pessoas que se formam em licenciatura vêm inclusive de escolas públicas, tentam a licenciatura por não ter coragem de tentar um outro curso. “Ah, esse aqui a concorrência é mais baixa, então eu vou pra cá”. Primeiro começa errado aí, porque não é por vocação, não é por escolha. [...] Mas o que leva o profissional é justamente na hora, ele escolhe ser professor já pra buscar uma carreira que tenha pouca concorrência e de fácil aquisição de emprego, só que quando você chega na sala de aula a pessoa se depara com uma situação [para a qual] ele não estava preparado, lidar com o filho dos outros, com o problema alheio. Então, quando você não faz isso por vocação, de fato, ou então você ainda não descobriu mesmo aquilo que gosta, a questão financeira acaba pesando, a estrutura também de trabalho é bem cruel, bem pesada e desestimula, então só com muito amor pra se continuar. (P4).

Além da questão da escolha profissional malograda, os processos formativos dos professores são na maioria falhos e nem sempre os capacitam adequadamente para o exercício da docência. Com isso, o início na profissão torna-se um momento crítico, pois percebem que não dispõem dos saberes e competências necessários à condução do trabalho. Descobrem que dominam

apenas alguns conceitos teóricos de sua área, e que lhes faltam instrumentos metodológicos e práticos para a realização da aula. Os professores se queixam de que receberam na universidade uma formação eminentemente teórica e descontextualizada da realidade vivida pela escola atualmente. Afirmam que os saberes construídos na formação pouco ou nada ajudam na realização do trabalho de sala de aula, pois, quando lá estão, passam mais tempo resolvendo questões burocráticas do ofício e conflitos entre os alunos do que ensinando teorias, como foram preparados a fazer. Essa problemática foi abordada no estudo coordenado por Gatti (2009) sobre as condições do magistério no Brasil:

Constatou-se nas instituições de ensino superior que oferecem licenciatura a ausência de um perfil claro de professor. Os currículos não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalho em sala de aula. Continuam a privilegiar preponderantemente os conhecimentos da área disciplinar em detrimento dos conhecimentos pedagógicos propriamente ditos. (GATTI, 2009, p. 258).

Para os professores aqui pesquisados, a universidade está muito aquém do que a escola precisa, pois ainda pauta seus processos sobretudo por conhecimentos livrescos, como se apenas o domínio de teorias fosse suficiente aos professores de hoje, a exemplo de tempos atrás. Alegam que a Secretaria de Estado de Educação (SEE), em seus cursos de formação continuada, também segue o mesmo princípio da universidade, embora exija dos professores outras práticas. Entretanto, como já exposto, os alunos que agora frequentam a escola se recusam a ver o professor como o centro da aula, como aquele que sabe, e oferecem muita resistência às aulas expositivas, que exigem atenção, reflexão e memória, como nos moldes tradicionais. Os professores afirmam que, para conseguir se manter atualmente à frente da sala, na condução dos alunos, precisam não somente dominar sua área de conhecimento, mas ser, acima de tudo, flexíveis, criativos, dinâmicos e lúdicos, o que não aprendem na universidade nem nas capacitações realizadas pela SEE. Os seguintes relatos expressam bem essas questões:

Alguns professores se sentem inseguros porque, como a maioria é recém-saída da faculdade, não têm um preparo do que vão encontrar numa sala de aula, diversos níveis de educação, socioeconômico, e uma clientela bem variada. Isso não é só na rede pública, na rede particular também tem essa situação, e quando a pessoa não tem um preparo, não tem um, como se diz, um certo molejo, uma certa habilidade pra lidar com certas situações, o professor acaba tendo muitos problemas [...]. (P4).

[...] fala-se em formação de professores, fala-se que os professores devem utilizar metodologias diferenciadas e, no entanto, as universidades mantêm um ensino tradicional, o professor que hoje está chegando... No caso, o meu ensino foi tradicional, eu tenho que fazer um esforço muito grande pra conseguir sair daquele tradicional. [...] O sistema vem com formação de professor, mas ele vem com teorias, teoria o professor já teve. O que o professor quer? Ele não quer uma fórmula mágica, porque todo mundo sabe que isso não existe, mas se o professor nunca teve aula de atividades lúdicas, então a formação de professores deveria também buscar mais essa questão das atividades lúdicas, mas isso não acontece. Nós estamos fazendo uma formação agora, o Pacto, que tem só uma metodologia, a metodologia é só uma. Você lê um texto, elabora um mapa conceitual, apresenta e acabou. Como é que eles querem que os professores tenham metodologias diferenciadas dentro da sala de aula, se a própria formação só traz uma metodologia? (P2).

Se a formação não é de boa qualidade nem atende as necessidades mínimas do professor, as condições de trabalho que ele encontra na escola também não são das melhores. Poucos e defasados recursos pedagógicos para o ensino, salas de aula desconfortáveis e quentes, ausência de espaços alternativos para as atividades, inexistência de transporte para aulas externas, falta de segurança. Além das condições materiais desfavoráveis que enfrenta na escola, o professor ainda precisa se submeter a uma excessiva jornada de trabalho para complementar sua renda, que é muito baixa, sobrando pouco tempo para planejar as aulas e se dedicar à família. Essas condições ficam evidentes em diversos relatos, como este:

[...] muitos professores não têm tempo, porque hoje, para conseguir manter sua família, às vezes, tem que ter três empregos. Eu tenho dois contratos no Estado e ainda dou aula em uma universidade. Como é que eu vou ter tanto tempo assim pra me dedicar a metodologias? Às vezes não é má vontade do professor, é falta de tempo [...]. Querem que o professor planeje, mas o professor não tem tempo para planejar. Em minha opinião, o que seria uma escola atrativa? Atrativa seria uma escola climatizada, com tecnologia bem avançada, quadro interativo, que dentro da sala tivesse todos os recursos que eu fosse precisar, [...] com quadras de esporte, que tivesse um ônibus para as atividades de campo [...]. Meu sonho é trabalhar numa escola assim. (P2).

Os professores dizem que parte das agruras vividas na profissão se deve à forma pouco democrática e opressiva como o sistema educacional do país, gerido pelo Ministério da Educação (MEC) e coordenado localmente pelas secretarias estaduais e municipais de Educação, trata as questões de sua competência. Esclarecem que o sistema educacional segue rigorosamente as regras das agências internacionais de financiamento e, por conta disso, exige resultados das escolas dentro de prazos delimitados, condicionando o repasse de verbas ao cumprimento

desses resultados e índices que compreendem não só números de matrículas, de fluxo contínuo e de egressos, mas, especialmente, de médias e de aprovações. As escolas, por sua vez, pressionam os professores a cumprir uma exaustiva sequência curricular, dentro de uma rotina pré-programada de aulas e avaliações (internas e externas) a fim de que os alunos atinjam a qualquer custo as metas estabelecidas, como pode ser percebido nas falas destes professores:

O nosso sistema educativo visa números, ele não visa uma educação de fato, e sinceramente, em minha opinião, o governo não está preocupado com isso. O governo está preocupado em soltar alunos que tenham concluído o Ensino Médio, se eles são semianalfabetos, se sabem ler e interpretar a sociedade pra ele ou num texto tanto faz, não importa, importa o que ele está colocando no mercado de trabalho [...]. (P2).

[...] Se forem considerados [os] tempos passados, a cobrança do sistema é muito maior hoje sobre o professor. Então, para que a educação do estado tenha resultado, também a secretaria tem sistematizado muito mais as cobranças para que você consiga apresentar resultados [...]. Agora, você se depara com uma cobrança muito forte, então agora você tem que dividir com muita dificuldade sua família e esses compromissos que tem que dar conta num tempo determinado, e com um acompanhamento muito perto [...]. (P7).

Os relatos indicam que os professores, mesmo trabalhando em condições precárias, precisam redobrar esforços para que os alunos não abandonem a escola, continuem interessados pelas aulas e consigam ser aprovados com boas notas. Revelam ainda que são pressionados a cumprir metas e atingir índices estabelecidos pelo sistema, que condiciona o repasse de verbas e as bonificações a esses resultados, os quais são amplamente divulgados nas mídias. Em tom de desabafo, os professores se dizem sobrecarregados e injustiçados por terem de assumir a maior parcela de responsabilidade da educação, em razão da ausência e da omissão da família e do Estado. Ainda mais, quando não conseguem atingir as expectativas dos pais e do sistema, são considerados culpados pelo fracasso dos alunos e humilhados publicamente pela exposição dos pífios resultados das escolas.

Essa clara responsabilização do professor pelos problemas da educação se anuncia em seus depoimentos, especialmente quando tratam das estratégias utilizadas pela SEE para melhorar a qualidade do ensino. Afirmam que essas estratégias são centradas na formação do professor e que questões como infraestrutura das escolas, condições de trabalho, financiamento da educação, valorização profissional, ficam em segundo plano, ou seja, não são tratadas como

prioritárias. Com essa “simples” equação formulada pelas instâncias superiores (mais qualificação igual a mais qualidade de ensino) se resolveriam todos os problemas da escola e do sistema educacional brasileiro. Por conta desse direcionamento do sistema, os professores, em vez de serem auxiliados por órgãos responsáveis pelo desenvolvimento da educação, são submetidos a uma exaustiva formação continuada, com cursos que não atendem suas demandas nem suas necessidades em sala de aula, oferecidos em horário diferente do trabalho, o que aumenta ainda mais sua jornada diária e seu desgaste físico e mental. Como desabafa uma professora:

Formações em cima de formações, quantas noites temos que estar aqui. Passamos o dia trabalhando e à noite temos que vir para um planejamento, pensar em uma solução para os problemas da escola, [...] mas nada é posto em prática. Então, esses cursos que nós fazemos [...] é uma perda de tempo, porque nunca é feito nada. O que deveria ser pensado era mudar a infraestrutura da escola, enfim, era outra coisa, mas o sistema põe a culpa no professor, a culpa é sempre do professor, por isso ele faz curso, porque ele acha que aperfeiçoando o professor vai resolver os problemas da educação, mas não adianta só aperfeiçoar o professor, existem outros problemas muito maiores e eles não estão se importando com isso [...]. (P8).

Diante desse cenário nada promissor, 64,7% dos professores pesquisados declaram que, mesmo gostando do que fazem, mudariam de profissão caso tivessem outra oportunidade, e somente 35,3% permaneceriam na docência. Como profissões desejadas os professores indicam, em primeiro lugar, aquelas ligadas à área da saúde (medicina, psicologia e enfermagem), seguidas pelas profissões da área da administração pública (principalmente federal), por engenharia e arquitetura, pelo direito e, por fim, pela área da pesquisa. As profissões de desejo são as mais bem remuneradas, de maior prestígio social, dotadas de mais autonomia e liberdade e, conseqüentemente, com menor acúmulo de trabalho (como fantasiosamente pensam alguns professores). Essas informações demonstram claramente o desencantamento do professor com sua profissão, e essa percepção negativa da docência é reforçada pela visão dos alunos. De maneira geral, tanto professores quanto alunos consideram a profissão docente desrespeitada, com baixos salários, desprazerosa, estressante, cansativa e com sobrecarga de trabalho, como apresentado na *Tabela 4*:

**TABELA 4 – Atributos da profissão docente, segundo a percepção de professores e alunos**

<b>Atributos</b>	<b>Sujeitos/participantes</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Respeitada e prestigiada	Professores	22,6%	77,4%
	Alunos	37,8%	62,2%
Bem remunerada	Professores	6,9%	93,1%
	Alunos	30,6%	69,4%
Prazerosa	Professores	17,9%	82,1%
	Alunos	43,3%	56,7%
Estressante	Professores	93,5%	6,5%
	Alunos	83,8%	16,2%
Cansativa	Professores	93,1%	6,9%
	Alunos	92,9%	7,1%
Com sobrecarga de trabalho	Professores	93,5%	6,5%
	Alunos	92%	8%

Fonte: Elaborada pelo próprio autor.

Ao analisar a *Tabela 4*, é possível entender por que, quando indagados se gostariam de seguir a carreira do magistério, apenas 10,5% dos alunos responderam afirmativamente. Entre as profissões preferidas pelos alunos, foram citadas, pela ordem, medicina, engenharia e arquitetura e direito. As profissões escolhidas são semelhantes às mencionadas pelos professores que declararam que abandonariam a docência por profissões de melhor remuneração e prestígio social, caso tivessem oportunidade.

Um dos fatores que, muito provavelmente, contribui para esse cenário é o forte apelo ao consumo, pois induz a busca por carreiras que sejam não somente de fácil absorção no mercado de trabalho, mas que, acima de tudo, sejam mais rentáveis e deem maior *status* (ESTEVE, 1999a). Um exemplo disso ocorre nas engenharias que, nas últimas décadas, com o aquecimento do setor da construção civil e da mineração, se tornou uma das carreiras mais procuradas, o que tem estimulado as universidades a abrir novos cursos e a ampliar suas vagas nessas áreas. Além disso, a mídia tem constantemente noticiado a abertura de postos de trabalho para engenheiros e a carência de profissionais especializados na área, com destaque para os altos salários, as boas condições de trabalho e os promissores

horizontes da profissão, considerada um dos esteios para o desenvolvimento do país<sup>24</sup>.

Na contramão das exigências e dos apelos capitalistas, com formação na maioria das vezes inadequada, precárias condições de trabalho, baixa expectativa na carreira e pouco reconhecimento social, fica difícil ao professor sustentar sua autoridade e se manter respeitado pelos alunos, já que também estes, como mostram os dados da pesquisa, veem a profissão docente como deteriorada.

### **4.3 Consequências do enfraquecimento da autoridade e da violência para o trabalho do professor**

#### **4.3.1 Desamparo (jurídico, institucional, familiar)**

Como consequência da desautorização e da violência sofrida no trabalho, vem a sensação de desamparo. Os relatos dos professores demonstram que se sentem abandonados pelas instâncias jurídicas, administrativas (sistema educacional e escola) e familiares, as quais, no passado, legitimavam e davam suporte a suas decisões e práticas. “Já não existe o amparo do consenso social. Qualquer atitude do professor pode ser contestada, e haverá grupos e forças sociais dispostos a apoiar a contestação ao professor.” (ESTEVE, 1999a, p. 31).

Mencionam, como visto anteriormente, que, além da responsabilidade pela efetivação do processo educacional, o que por si só não é pouca coisa, ainda enfrentam, quase solitários, os complexos problemas de ordem relacional na escola, apenas com os poucos recursos de que dispõem. Essa situação é relatada por um dos professores entrevistados:

[...] se um professor tira um aluno de sala de aula, porque está dando trabalho, ou porque respondeu, ou porque fez algo dentro da sala, o que

---

<sup>24</sup> “Engenharia Civil tornou-se nos últimos anos um dos cursos mais procurados nas principais universidades do Brasil. A carreira, que há cinco anos atraía no máximo 20 candidatos por vaga, hoje tem cerca de 50 na disputa nos vestibulares mais concorridos. As universidades públicas do estado de São Paulo – USP, Unesp e Unicamp – tiveram neste ano [2011] crescimento entre 40% e 48% no número de inscritos para a graduação em comparação com o vestibular do ano anterior. A procura por Engenharia Civil é reflexo do momento econômico que o País atravessa. Muitos investimentos em infraestrutura, mercado imobiliário superaquecido nas principais regiões metropolitanas [...]” (COSTA, Marina Morena. Procura por engenharia civil acompanha crescimento do país. *Último segundo iG*. São Paulo, 19 nov. 2011). Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/procura-por-engenharia-civil-acompanha-crescimento-do-pais/n1597374369935.html>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

acontece, muitas vezes? O próprio diretor, a própria instituição fala e o próprio ECA [Estatuto da Criança e do Adolescente] fala que o aluno tem o direito de ficar. Aí ele volta para a mesma sala de aula e continua fazendo as mesmas coisas e o aluno não é penalizado por isso, mas o professor é. O aluno pode agredir um professor, pode responder de forma grosseira a um professor, pode fazer tudo dentro da sala e o professor não pode sequer chamar o pai. Porque eu conheço um caso de uma professora que mandou chamar a mãe e a mãe disse que quando chegasse na escola a professora ia ver, porque a filha dela não cometia nenhum desses erros. Não sei se ela fez isso mesmo. (P2).

No que diz respeito ao aspecto jurídico, os professores afirmam que a institucionalização do ECA tem garantido direitos importantes aos alunos, como estudar em uma escola pública e gratuita, mas também tem servido de prerrogativa e subterfúgio para que desrespeitem e agridam colegas de sala, professores e demais funcionários da escola, pela certeza de impunidade. Alegam que, apesar das infrações, ameaças ou violências cometidas, a justiça garante ao aluno o direito de permanecer na mesma escola. De acordo com estudo de Pereira (2009, p. 86), quando confrontado com o ECA e seus guardiões,

O professor se dá conta de que não mais é permitido aplicar os instrumentos disciplinares de sua época de infância. Isso lhe causa certo sentimento de frustração e desamparo, pois agora está desarmado dos recursos que antes eram considerados eficientes no trato com as situações conflituosas da escola. Essa sensação de desamparo é causada, segundo Freud, pelo forte sentimento de se estar à mercê, à deriva, sem sustentação.

Os professores dizem que é preciso tomar sempre muito cuidado com o que falam em sala e com a forma de tratar os alunos, pois a qualquer momento podem ser acionados judicialmente por eles ou por seus familiares, via Conselho Tutelar, Juizado da Infância e da Juventude ou Ministério Público, o que resultaria em advertências, medidas penais ou mesmo a perda do cargo. No entanto, nas ocasiões em que são desrespeitados, intimidados ou sofrem qualquer outro tipo de violência dos alunos, contam que não recebem o mesmo amparo da justiça, e por mais que acionem a polícia para controlar os alunos ou para conduzi-los à delegacia, e que façam o Boletim de Ocorrência (BO), nada de efetivo acontece, pois esses alunos são reconduzidos à escola por força da lei. Conforme relatos,

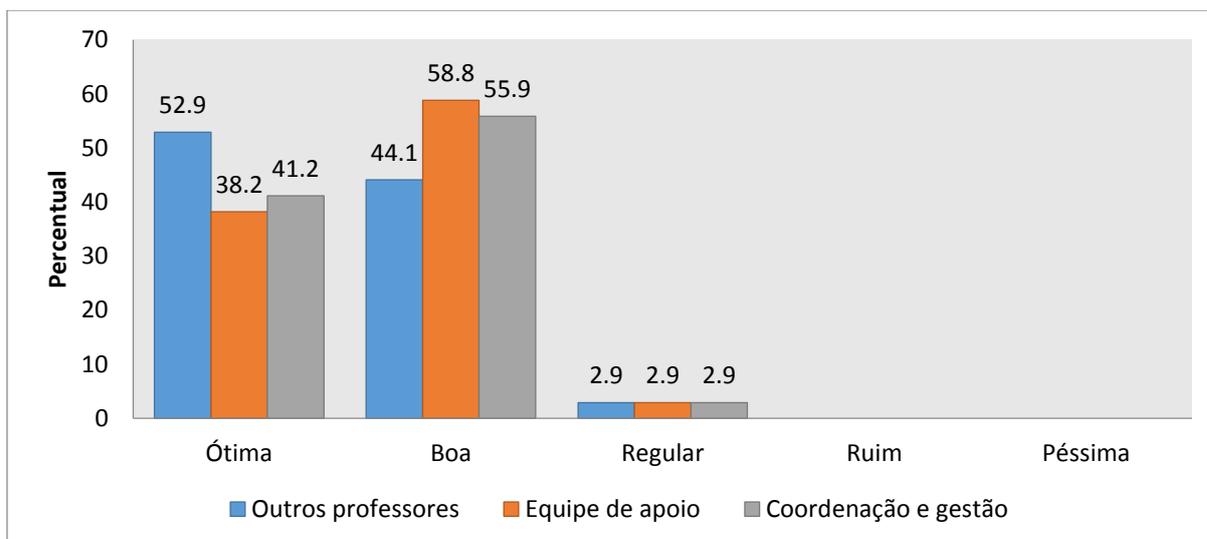
Antigamente a escola tinha mais autonomia pra resolver os problemas, hoje em dia nós estamos presos a tantos direitos, a tantas coisas, que a gente se sente um pouco amarrado. Os alunos são conhecedores desses direitos e eles usam isso contra a escola. Recentemente nós tivemos uma palestra da

polícia escolar, o pessoal da infância e juventude esteve aqui também. Disseram que mesmo que o aluno espanque outro aqui, a gente não pode colocá-lo pra fora, a gente não pode tomar providências de isolar esse aluno dessa comunidade, a gente acaba tendo que resolver, ou fora daqui, via delegacia, via processo, o que normalmente não resolve. Então, essa mudança do Estatuto da Criança e do Adolescente, como ela não é bem explicada, ela não é bem trabalhada dentro das escolas, acaba fortalecendo um comportamento não muito apropriado que acaba desfavorecendo a instituição escolar, aí o negócio não anda. (P4).

Ao que indicam os depoimentos, o sistema educacional e a escola também não têm feito muito esforço para ajudar o professor, ao contrário, exigem que ele tenha domínio de sala e autoridade, mas, ao mesmo tempo, não lhe dão autonomia para tomar decisões. Os professores se queixam de exercer um falso poder sobre os alunos, pois a todo momento são solapados de seu lugar de autoridade na sala de aula, ora pelas pressões da lei, ora pelo próprio sistema educacional e pela escola.

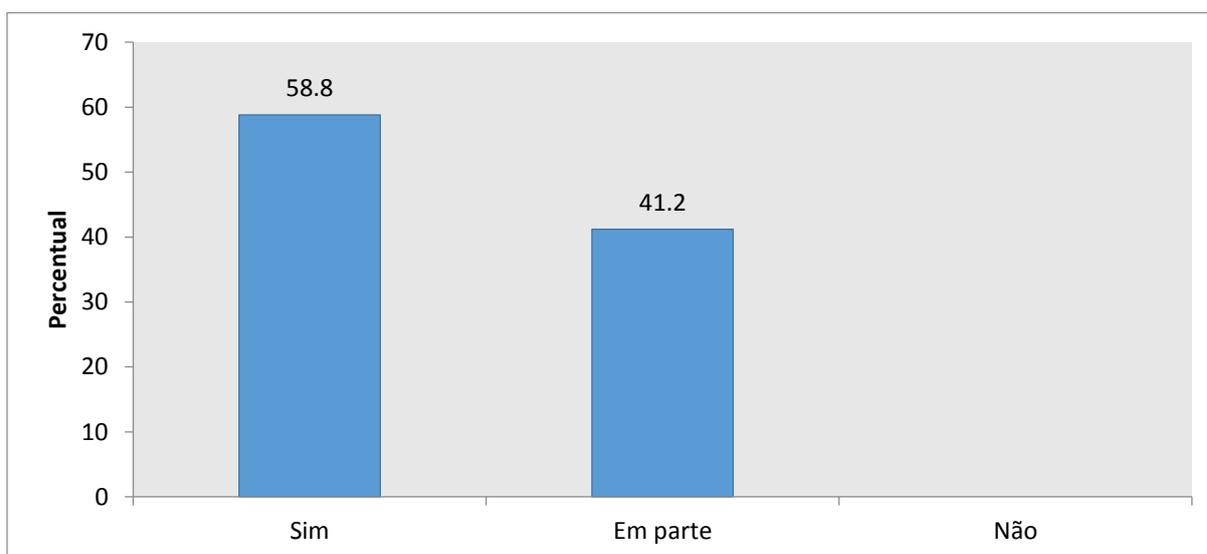
Os professores mencionam ainda que na atual conjuntura educacional do país, as escolas têm-se mostrado excessivamente indulgentes com os alunos, pois facilitam de todas as formas suas vidas e permitem que abusem dos limites estabelecidos sem nenhuma punição, o que, em contrapartida, tem acarretado problemas ao trabalho docente. Contudo, não ficam claras, em suas falas, as reais causas dessa passividade da escola: receio do confronto com a lei? Consecução de metas e resultados predeterminados pelas instâncias superiores? Opção por propostas que priorizam o aluno? Ou simples desresponsabilização pelas questões ligadas ao convívio escolar?

Na escola foco da pesquisa, como declarado pelos professores, as equipes gestora, pedagógica e de funcionários se esforçam para manter uma boa relação no ambiente e para garantir autonomia e apoio ao professor no desenvolvimento de seu trabalho. Os professores avaliam como ótimo ou bom seu relacionamento interescolar, como expresso no *Gráfico 5*.

**GRÁFICO 5 – A relação do professor com os demais funcionários da escola**

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Com relação ao poder de decisão na escola, todos os professores afirmam ter autonomia e liberdade para desenvolver seus trabalhos, mas esse poder de decisão é parcial para 41,2%, como exposto no *Gráfico 6*, a seguir. A autonomia e liberdade, que 58,8% dos professores mencionam ter, parece estar mais associada às questões de trato pedagógico e curricular do que aos problemas comportamentais dos alunos, o que justificaria o reconhecimento do poder parcial de tomada de decisão manifestado por cerca de 40% dos entrevistados.

**GRÁFICO 6 – Autonomia e liberdade no trabalho do professor**

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Como muitos professores ressaltam, a própria escola, por maior que seja a boa vontade dos gestores, esbarra em impeditivos legais e oriundos das instâncias responsáveis pela administração do sistema educacional, limitadores de seu poder de ação sobre os alunos.

Ainda que os professores assegurem a existência de apoio, mesmo que limitada, na escola em que esta pesquisa se desenvolveu, salientam que, de modo geral, são desassistidos em suas demandas e necessidades nas outras escolas onde trabalham. Algumas das consequências desse abandono são descritas no seguinte relato:

[...] eu preciso da parte do corpo administrativo para me dar suporte quanto a algumas demandas que eu não posso estar resolvendo naquele momento ali, e que me demandam tempo. O ideal era que eu pudesse resolver, pudesse tentar entender o problema do aluno e tal, como eu não posso fazer isso, então o corpo administrativo teria esse papel de me dar esse suporte, fazer o encaminhamento num caso extremo ou que ele pudesse resolver. Como muitas vezes isso não é levado a cabo, então o professor se sente desprotegido, se sente sem a assistência que deveria ter. Nesse sentido é que o professor se sente desmotivado, desmoralizado, porque ele gostaria que a autoridade dele valesse [...]. Então, se eu passo uma demanda para a direção, se ela der uma resposta, ainda que seja para conversar com o aluno ou com os pais, então isso me daria uma certa tranquilidade, pois estaria sendo feita alguma coisa, e os outros que percebem que está tendo uma firmeza, um pulso da direção, eles também iriam ter uma certa disciplina. Mas quando isso não acontece, então toda a sala se sente à vontade para fazer o que quiser e até te ameaçar. (P7).

Essa situação se confirmou no levantamento que fiz na primeira etapa da pesquisa, quando entrei em contato com a Secretaria de Estado de Educação (SEE) do estado do Acre, com o policiamento escolar da cidade de Rio Branco e com a equipe gestora da instituição onde realizei a coleta principal dos dados. À época, no início de 2014, a equipe de gestão da SEE informou que não tinha nenhuma política específica, nenhum programa ou projeto institucional de prevenção ou enfrentamento da violência nas escolas da rede estadual de educação. As atuações eram pontuais, contavam com a participação do policiamento escolar e decorriam de solicitações das escolas. Na mesma época, procurei o Policiamento Escolar e fui informado de que as ações desenvolvidas por esse grupamento eram de prevenção (com palestras e oficinas) e de combate à violência escolar e ao tráfico de drogas (com intervenções e abordagens diretas), mas que os policiais só agiam de maneira esporádica ou quando chamados pelas escolas.

A família, tal qual as demais instâncias, também se isenta de suas responsabilidades diante das demandas escolares, assim relatam os professores pesquisados. Afirmam que os pais deixaram, há um bom tempo, de acompanhar a vida escolar dos filhos e de tratar a escola e o professor com respeito. Quando solicitados a comparecer à escola, poucos atendem ao chamado, e os que a isso se dispõem, dificilmente aceitam reclamações ou pedidos de assistência. Esses pais tratam a escola como responsável absoluta pela educação dos seus filhos e a culpabilizam quando não obtêm o êxito esperado. Como descrevem esses professores,

Os pais não querem nem saber o que está acontecendo e se forem chamados, às vezes nem vêm. Eu presenciei isso numa escola pública, mas na particular acontece também, como eu disse pra você, tinha um aluno que adorava ofender professor, a mãe nem ia na escola e quando era chamada e quando conseguiam falar com ela por telefone, ela falava: “não vou! Resolvam vocês. Meu filho não pode ficar fora de sala de aula e se ficar eu vou para o Ministério Público.” Simples assim. “Não vou!” e não ia. (P2).

Já hoje em dia, devido a essa ausência da família no controle do aluno, porque antigamente o pai e a mãe estavam preocupados com a disciplina e com a educação [...]. Ai ele chega aqui, se o filho dele bagunça, o culpado é o professor que deixou, se o filho dele brigou, o culpado é o professor porque deixou. Então, hoje o bode expiatório, podemos dizer assim, é o professor. O aluno ficou reprovado, quem é o culpado? O aluno? Não, negativo, é você, professor, que deixou o aluno reprovado. (P5).

O descompromisso da família e a responsabilização da escola se evidenciam em um dos registros dos livros de ocorrência da escola, datado de 4 de setembro de 2014:

O aluno T.R.S. [2º ano – tarde]<sup>25</sup> foi encaminhado à direção porque “estava brincando” durante a aula da professora de Sociologia, A. C., e quando chamou sua atenção ficou rindo. O pai foi informado e disse que acreditava na versão do filho e que se a professora quisesse que ele comparecesse à escola “iria escutar o que não queria” e “que seu filho jamais foi à direção” e “que acreditava que a professora foi injusta com seu filho”.

Os depoimentos e registros de ocorrências levam à hipótese de que, seja pela renúncia, seja pelo fracasso em suas funções de autoridade na vida dos filhos, os pais entregaram aos especialistas em educação — os professores — todas as obrigações ligadas à formação das crianças e dos adolescentes e passaram a não

---

<sup>25</sup> Para preservar a identidade dos alunos serão grafadas apenas as iniciais de seus nomes, seguidas pela série e turno em que estudam.

aceitar serem importunados por qualquer coisa ligada ao assunto. Para não se implicarem no processo educativo, quando requisitados pela escola a ajudar nos processos desenvolvidos ou a assumir suas responsabilidades, acabam culpando os professores pelos maus comportamentos e insucessos de seus filhos. A família se mostra, portanto, ausente e omissa na vida escolar, e mais ainda, quando recebe queixas, faz vistas grossas aos comportamentos inadequados de seus filhos. Para Esteves (1999a, p. 33),

Há somente alguns anos, os pais esforçavam-se para ensinar a seus filhos o sentido da disciplina, a cortesia e o respeito, e não só não permitiam a seus filhos o menor enfrentamento com o professor como, além disso, muitos deles intervinham pessoalmente para explicar ao professor, diante dos próprios filhos, o apoio que lhes ofereciam perante o menor conflito. No momento atual, muitos professores se queixam de que os pais não só despreocupam-se de difundir em seus filhos valores mínimos, convictos de que essa é uma obrigação que só cabe aos professores, como também estão de antemão dispostos a culpar os professores, colocando-se ao lado da criança, com o último álibi de que, no final das contas, se o filho é um mal-educado a culpa é do professor que não soube educá-lo.

Nesse sentido, o professor precisa desenvolver seu trabalho sem o apoio da família, o que inviabiliza grande parte de suas ações, já que está sempre “começando do zero”, porque os pais não cobram de seus filhos que eles reforcem, em casa, o aprendizado dos conteúdos ensinados na sala de aula. Além disso, mais grave que a não cobrança dos filhos pelo esforço intelectual, é a ausência da família na educação dos princípios básicos de convivência social. Como desabafa uma professora:

Na disciplina que trabalho a gente fala muito sobre a questão de como o homem convivia e se comportava em seu estado de natureza, que não existia diálogo, que era através da luta, da briga e que aos poucos foi evoluindo. Mesmo assim, a gente falando, a gente conversando, trazendo músicas, debatendo, não ajuda muito. Não adianta eu falar que não é pra ser assim se ele em casa é tratado com palavrões, com pedaço de pau, com cinto, se o tempo todo ele é chamado de burro, de idiota, que não sabe de nada, se na vida dele é tratado desse jeito. Como é que na escola eu vou mostrar outro jeito se ele vai passar apenas quatro ou cinco horas por dia [na escola]? (P9).

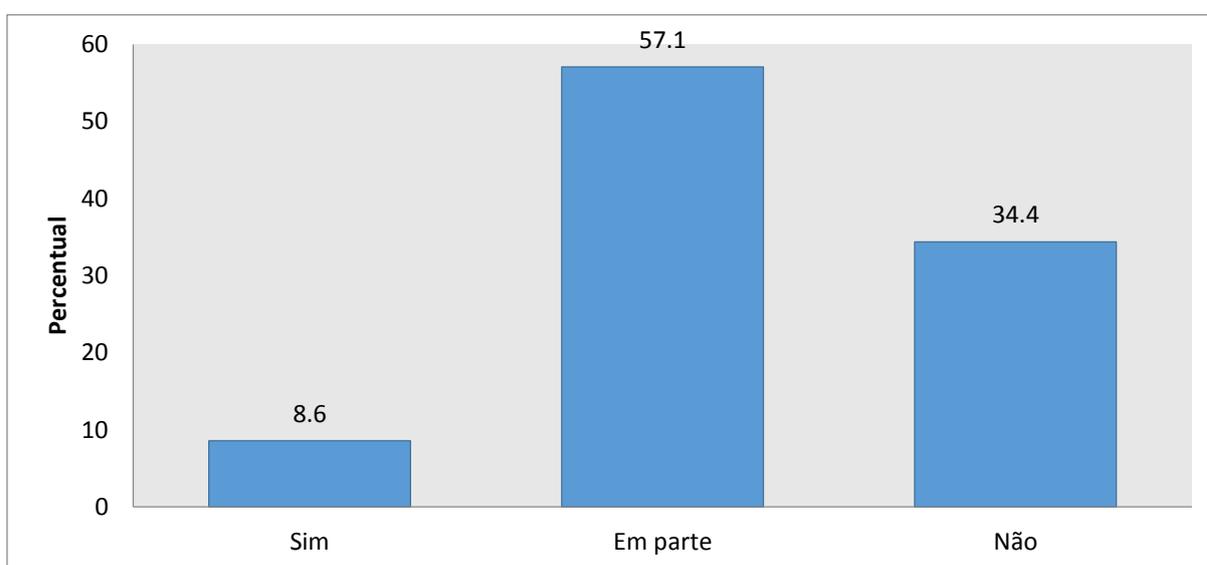
As queixas de desamparo jurídico, institucional e familiar no enfrentamento da desautorização e da violência, se exageradas ou não, em hipótese alguma podem ser descartadas, pois revelam uma possível ruptura das redes de sustentação da relação pedagógica, o que inevitavelmente comprometerá os laços

afetivos necessários à concretização dos processos escolares. De qualquer modo, essas queixas fornecem pistas para a compreensão dos desgastes e mal-estares da profissão docente.

#### 4.3.2 Insegurança e medo: causas reais ou imaginação

Desamparado pelas instâncias que deveriam resguardá-lo, o professor se diz vulnerável e temeroso na escola, como mostra o *Gráfico 7*.

**GRÁFICO 7 – A sensação de segurança na escola, segundo os professores**



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Os relatos indicam que a insegurança e o medo no trabalho estão ligados principalmente à incerteza do que podem esperar dos alunos provenientes de realidades, segundo os professores, na maioria das vezes desfavoráveis ao processo educativo, que chegam à escola sem noções de moralidade, de limites e de regras sociais, que são violentos e tratam uns aos outros com grosseria e crueldade. Como a escola não dispõe de pessoal encarregado da segurança, tampouco de um sistema disciplinar rigoroso, o professor se sente vulnerável e acredita que a qualquer momento pode ser vítima de violência, como explicitado por um dos professores:

[...] a maioria dos alunos que frequentam a escola ou usam drogas, ou não têm noção. São aquelas pessoas muito violentas, que não têm uma estrutura familiar; isso faz com que eles não tenham, assim, medo de fazer o mal a alguém. Eles não têm muito a perder com isso. É por isso que

muitos professores se sentem inseguros ou até mesmo ameaçados. [...] É tenso você sair de casa sabendo que todo dia pode acontecer algo com você. Qualquer coisa pode acontecer. (P3).

Essa insegurança que produz medo está alicerçada no imaginário que os professores construíram acerca da violência escolar, baseado na ideia de que a escola está localizada em um lugar perigoso e de que a violência aumentou muito nos últimos tempos. Acredita-se que a escola, pelo fato de estar situada em bairro periférico – considerado lugar de grande incidência de crimes violentos, de tráfico e consumo de drogas, de vandalismo, de bebedeira – sofreria inevitavelmente seus reflexos e apresentaria grande risco aos que lá trabalham.

Atrelado a essa ideia há também o imaginário do aumento da violência física nas escolas, que decorre mais de casos esporádicos que o professor presenciou ou dos quais tomou conhecimento, do que de situações em que foi propriamente vítima. As histórias de violência escolar divulgadas frequentemente pela mídia e as que circulam de boca em boca servem para alimentar essa sensação de insegurança e medo entre os professores, como expresso no seguinte relato:

[...] a violência que chama muito minha atenção é a questão da agressividade, partir para briga mesmo, como eu já vi em vários vídeos na internet, do aluno bater na professora ou no professor. Mas a tensão que eu já vivi foi a verbal mesmo. [...] eu nunca sofri violência física de aluno, nem vi professores ou colegas meus sendo agredidos por aluno, mas eu já vi na internet vários vídeos e soube que aqui na escola teve um professor que já foi ameaçado por alguns alunos. (P3).

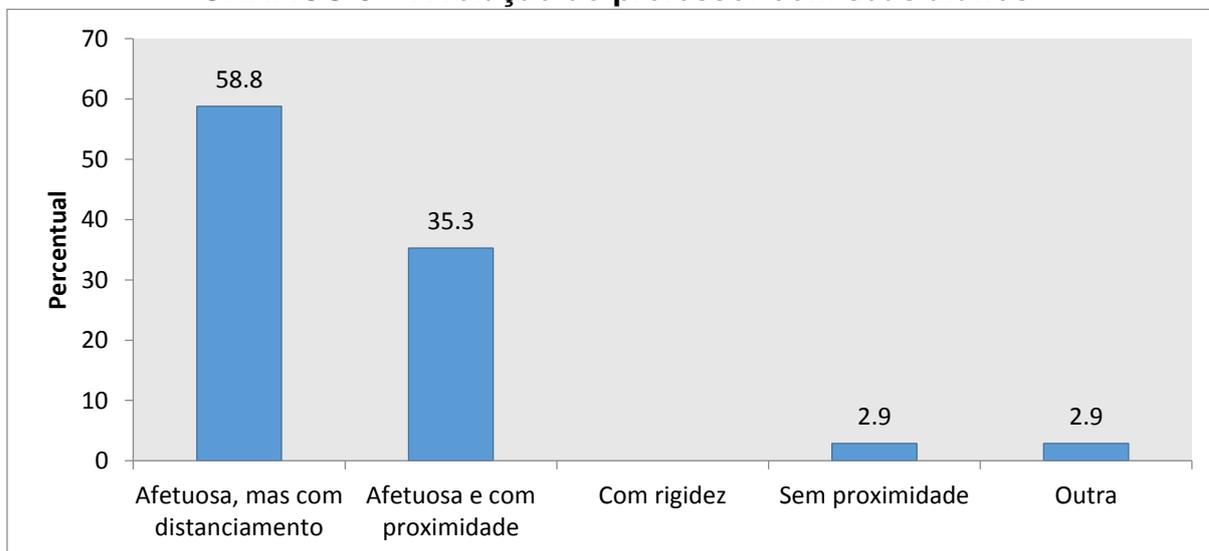
Por mais que, na maioria das vezes, essa sensação de insegurança e medo sejam apenas reflexos imagéticos dos rumores de que a escola vive momentos de grande caos e violência, seus efeitos na vida e no trabalho do professor são absolutamente reais. A esse respeito, alerta Esteve (1999a, p. 54):

Do problema que supõe o aumento da violência nas instituições de ensino, talvez o dado menos importante seja o de professores que sofrem diretamente uma agressão física. Deve-se contar com o efeito multiplicador desses acidentes, no plano psicológico, sobre os colegas ou amigos do professor agredido; e inclusive sobre outros professores, mas que recebem seu impacto através dos meios de comunicação social.

A propagação de notícias de violência na escola, em seus arredores ou até mesmo em outros lugares do bairro, com a participação de alunos, aumenta

ainda mais esse estado de tensão entre os professores, que, no ímpeto de se resguardar, acabam evitando a proximidade com os alunos, como apresentado no *Gráfico 8*.

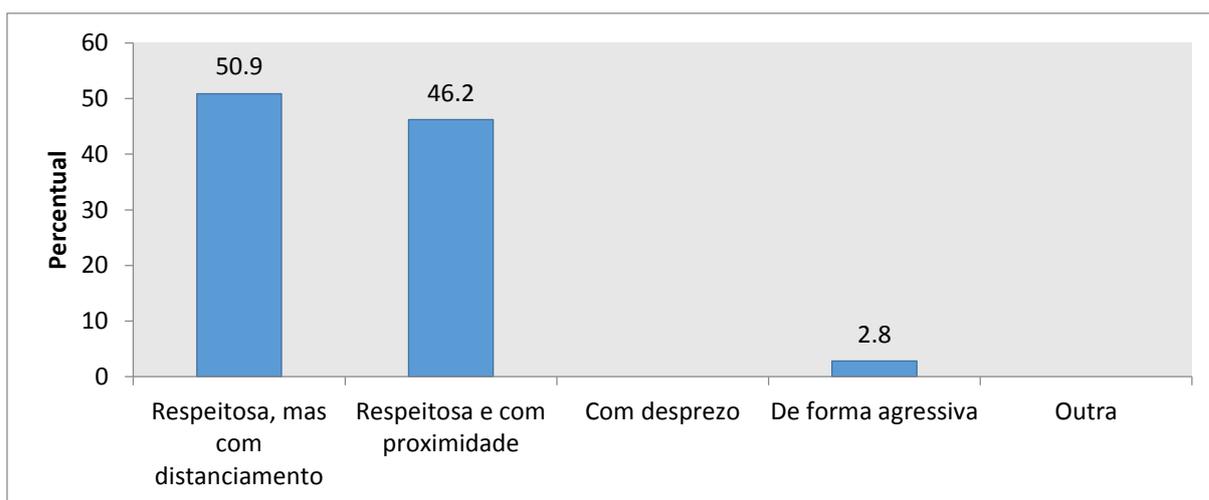
**GRÁFICO 8 – A relação do professor com seus alunos**



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Entre os alunos, os resultados são parecidos, como exposto no *Gráfico 9*.

**GRÁFICO 9 – A relação do aluno com o professor**



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Os resultados remetem não só à já referida vinculação inconclusa entre professor e aluno, gerada pela provisoriidade dos papéis ocupados (CODO; GAZZOTTI, 1999, p 57), tratada no capítulo anterior, mas também a uma possível

exaustão emocional causada pelas investidas emocionais malsucedidas e por rotinas altamente estressantes, que acarretam, ao longo do tempo, sérios danos, tanto ao professor como ao aluno.

Esse distanciamento na relação pedagógica talvez represente um mecanismo de defesa do professor para prevenir conflitos (pois acredita que a proximidade pode levar o aluno a não reconhecer limites na relação com o professor e resvalar para brincadeiras de mau gosto), para preservar as diferenças de papéis e para garantir de alguma forma sua autoridade em sala de aula. Por outro lado, o afastamento do aluno talvez seja uma resposta à indiferença do professor, uma forma de resistência ao que considera injusto ou um modo de simbolizar sua frustração com o Ideal do Eu perdido na relação com o professor (FREUD, 1914/2012).

Certo é que, independente do sentido que assume, o distanciamento constitui uma barreira real na relação pedagógica e pode comprometer seriamente o estabelecimento e a sustentação dos laços afetivos transferenciais entre professor e aluno, tão importantes para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem (FREUD, 1914/2012). O que era para garantir proximidade, confiança e afetividade se transforma em estranhamento, suspeição e hostilidade.

Outra grave consequência capaz de emergir da situação de instabilidade e medo do professor é a conversão da insegurança em preconceito contra os alunos, fundado na noção de que todos os alunos provenientes de bairros periféricos são violentos e pertencem a famílias “desestruturadas”. Nessa circunstância, e na tentativa de se proteger, os professores passam a considerar seus alunos, de maneira indistinta, como perigosos em potencial, como ameaças iminentes.

#### **4.3.3 Conflitos, ataques (verbais, patrimoniais, morais, físicos) e humilhações**

Com base nos argumentos da insegurança e do medo, os professores assinalam que, por serem desautorizados (pelas leis, pelo sistema educacional e pela família), se tornam potenciais vítimas de ataques e humilhações dos alunos. Quando indagados sobre a relação entre autoridade e violência, os professores são quase unânimes na ponderação de que, sem autoridade, podem sofrer violência (94,1%), opinião compartilhada por 77,9% dos alunos: professores sem autoridade podem se tornar vítimas de violência.

Segundo os relatos, o clima de tensão e conflito, natural ao ambiente escolar, causado pela divergência de papéis e desejos entre alunos e professores, corre o risco de se acirrar ainda mais, culminando inclusive com agressões físicas, quando, por exemplo, o aluno percebe as fragilidades do professor na condução da sala de aula, como assinalado por um dos pesquisados:

Se não tiver autoridade em sala de aula você pode passar por ser, entre aspas, “besta” ou “leso”. E isso faz com que eles achem que têm um direito, que podem te bater ou fazer alguma maldade contigo. [...] Se o professor não se impor, ele vai se achar no direito de querer confrontar ele, e eles gostam de fazer isso. (P3).

Os professores afirmam que, se afrouxarem as regras, se forem muito acessíveis e “legais”, podem não ser levados a sério pelos alunos e se tornar motivo de chacota ou de brincadeiras de mau gosto, o que lhes faria perder o respeito e virar alvo de violência. Da mesma forma, os que são excessivamente radicais e inflexíveis também se expõem ao risco de se tornar vítimas de violência, já que os alunos podem se sentir, de alguma forma, ameaçados, agredidos ou prejudicados. Em outras palavras, os professores tidos como “bonzinhos” ou aqueles que não dominam o conteúdo de sua disciplina são hostilizados e ridicularizados pelos alunos, assim como os muito rígidos, que exigem disciplina e respeito, são alvos de ataques, como por exemplo, danos ao patrimônio (pneus furados, veículos arranhados).<sup>26</sup> Essas manifestações de violência nas relações de autoridade entre professor e aluno são descritas a seguir:

[...] se o professor não tiver autoridade ele vai ter indisciplina na turma. Vai ser uma turma bagunceira, que pinta e borda. Vai rotular o professor de abestado, de aquele que não sabe nem tem o domínio da sala. Eles mesmos dizem pra gente quem não tem o domínio da sala, que com esses professores os alunos fazem o que querem. Então, isso vai resultar em vários tipos de violência, violência verbal, violência dele não estar nem aí pra ti, de você querer chamar à atenção e ele dizer “ah, professor, tô nem aí pro senhor não”. Tudo isso porque não tem autoridade, não tem o respeito, não tem a disciplina, então vai sofrer a violência, com certeza! (P5).

[...] Se o professor for um pouco mais rígido, ele acha que vai ser prejudicado, tanto que geralmente o que acontece comigo quando eu chego numa escola, ao iniciar naquela escola, os alunos não me conhecem, então eles me veem como uma pessoa muito rígida, e eles acham que no primeiro momento ali, “ah, a professora vai reprovar a gente”. O aluno fica se sentindo ameaçado assim, e aí é onde ele vai agredir, atingir, buscar uma

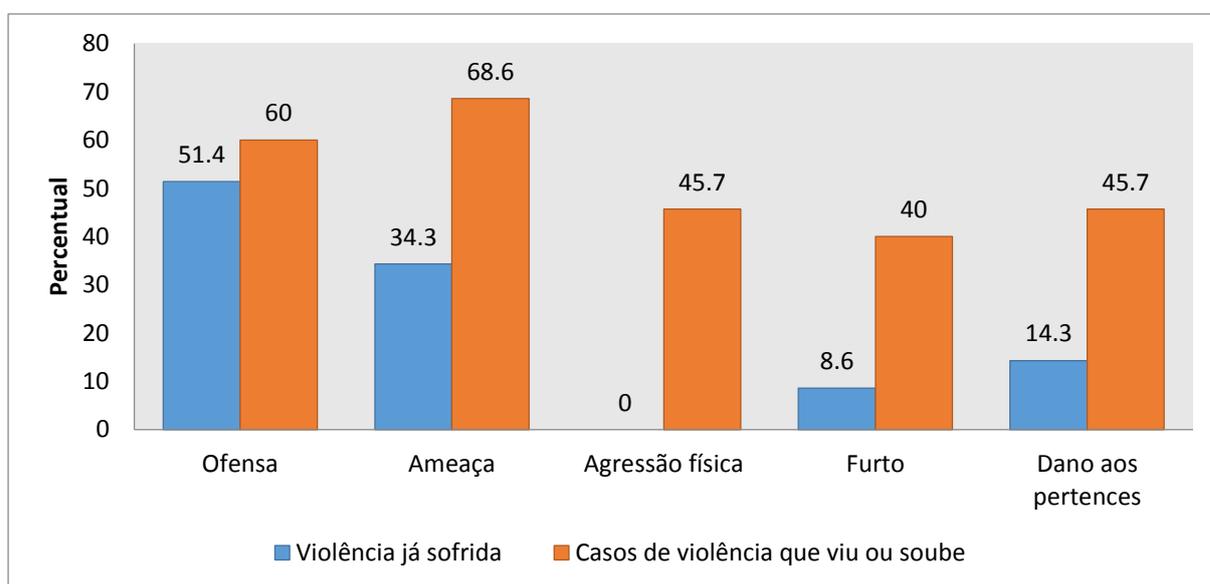
---

<sup>26</sup> Esses argumentos justificam mais uma vez a posição de distanciamento dos professores em relação aos alunos, como exposto no *Gráfico 8* (p. 214) do item 4.3.2 deste capítulo.

forma de atingir o professor. Depois que os alunos vão me conhecendo e sabem que eu sou uma pessoa rígida, que dentro da sala de aula eu tenho limites, que eu não tenho a intenção de prejudicá-los, aí a coisa dá uma tranquilizada. (P2).

Estudos de Spósito e Galvão (2003) e de Abramovay e Rua (2002) demonstram que não são os professores, e sim os alunos, as maiores vítimas da violência escolar. De fato, dos professores participantes desta pesquisa, nenhum declarou ter sofrido violência grave, no caso, agressão física, e pouco mais que a metade declarou já ter sofrido algum tipo de violência, mas se tratava de casos de microviolências, como ofensas, ameaças, danos a pertences e furtos. Porém, quando indagados se tinham conhecimento de casos de violência contra professores, 100% deles responderam afirmativamente. A maioria disse saber de casos de microviolências com outros professores, e quase a metade dos entrevistados declarou ter conhecimento de casos de violência grave, como agressão física. Esses dados estão dispostos no *Gráfico 10*.

**GRÁFICO 10 – Tipos de violência contra o professor**



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Esses dados corroboram os levantamentos feitos pela APEOESP com professores da rede estadual paulista em 2013, apresentados anteriormente no capítulo 2, página 164. Indicam que a imagem da escola violenta ou do aluno violento pode estar muito mais centrada no campo do discurso, produzido pela superdimensão que a fala da violência dá ao fenômeno, do que fundada na

dimensão real dos fatos. Como pôde ser observado no *Gráfico 10*, os casos de violência são mais numerosos nas histórias sobre as quais o professor tem conhecimento (testemunhadas ou não) do que nas situações nas quais ele foi vitimado.

No entanto, como já dito anteriormente, a espetacularização da violência e o boca a boca têm gerado grande sensação de medo e insegurança nas pessoas, para além dos reais perigos que elas correm (CALDEIRA, 2000). E, mesmo que não tenham sido vítimas diretas de violência, mudam seus comportamentos e hábitos para se defender do suposto mal que espreita em todos os lugares, a ponto de não se sentirem mais protegidos nem mesmo em ambientes tradicionalmente considerados seguros, como a escola. Em outras palavras, ainda que o aumento vertiginoso da violência dentro da escola não seja confirmado pelas estatísticas, essa ideia faz parte do imaginário coletivo e exerce efeitos reais na vida social e psicológica dos professores (ESTEVE, 1999a).

Apesar de os professores pesquisados não terem sido vítimas diretas de graves violações, a maioria deles, inclusive os que afirmam ainda manter certa autoridade, se queixa de sofrer repetidas microviolências por parte dos alunos, o que tem se tornado um sério obstáculo à realização do seu trabalho nos últimos tempos. Suas reclamações parecem razoáveis, principalmente quando se consideram os indícios das consequências negativas geradas pelos desdobramentos e acúmulos das pequenas violências. Essa perspectiva é abordada nos estudos de Michaud (2001) sobre a violência, em que os danos emocionais também são contabilizados nos prejuízos da violência, por afetarem diretamente a participação simbólica e cultural das vítimas no convívio social. Em suas palavras:

Os prejuízos materiais e físicos são considerados mais importantes, nem que seja porque são visíveis, mas as perseguições morais e psicológicas, as intimidações reiteradas, os danos sacrílegos às crenças e aos costumes também podem ser graves. (MICHAUD, 2001, p. 11).

Nesse sentido, as violências que os professores relatam sofrer, embora sejam consideradas sutis e de menor importância, dependendo da forma, extensão, intensidade e recorrência, podem representar importantes violações à sua integridade moral e psicológica, ou mesmo se converter, com o tempo, em

agressões físicas, além de trazer sérios danos às relações e ao trabalho pedagógico. Essa preocupação fica evidente no seguinte relato:

Eu vejo, às vezes, eles falarem assim: “lá vem a professora fulana, a ‘lesa’”; “lá vem aquele professor ‘abestado’, ‘babaca’”. É uma violência verbal, e eles ficam fazendo pouco caso do professor, que de alguma forma se sente agredido por isso. Então essa questão aí de desautorização, mesmo que, muitas vezes, não leve a uma violência física, leva à verbal e o professor sofre muito com isso. (P8).

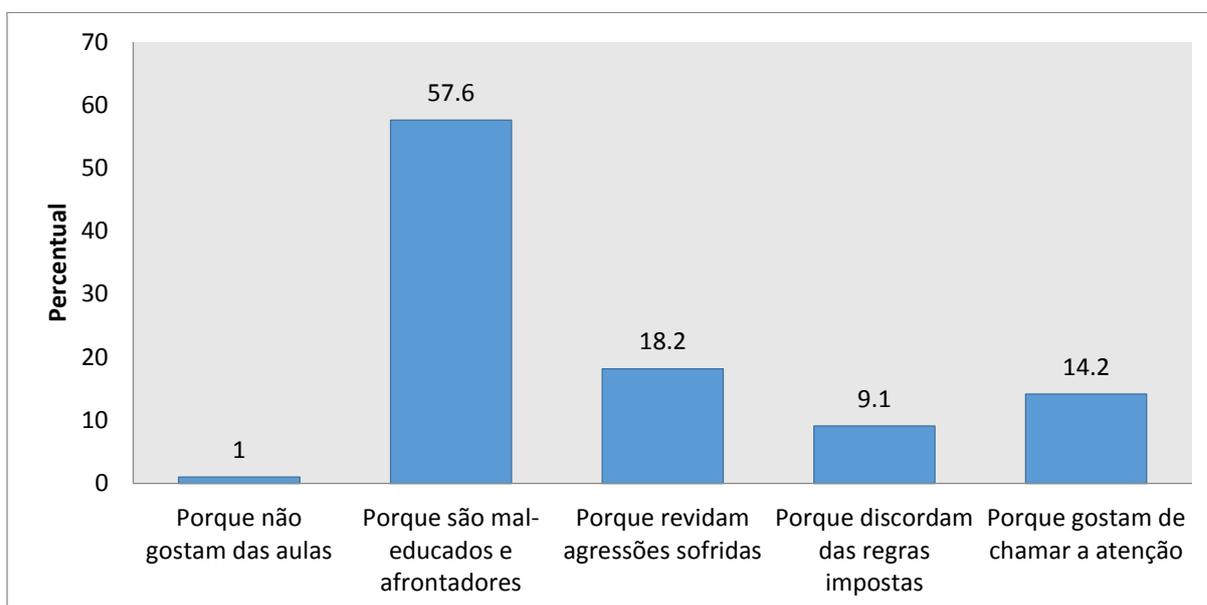
A violência verbal causa nos professores grande incômodo e desconforto, pois esse tipo de acometimento representa um claro atestado de não reconhecimento, pelos alunos, de seu esforço e dedicação na realização do processo de ensino e aprendizagem. Sentem-se profundamente afrontados, desrespeitados e ofendidos por aqueles que deveriam ser gratos pelos incansáveis esforços feitos em nome da concretização do processo educativo. Os depoimentos a seguir destacam esse desconforto dos professores:

As violências verbais me incomodam muito. Inclusive eu já vi gente sair da escola humilhado, chorando. [...] a gente vive num mundo, nós professores, a gente vive num mundo, eles vivem noutro mundo, de agressão, onde determinadas palavras para eles não têm peso, para nós têm, mas aquilo faz parte do cotidiano deles. (P6).

Eu já tive um aluno que escreveu numa prova um palavrão comigo e esse mesmo aluno sempre chegava atrasado e eu fui questionar que não podia chegar a toda aula atrasado e ele falou um monte de palavrões [...]. Eu me senti ofendida [...], pois pra mim aquilo foi uma agressão. Mandei chamar o pai e avisei o ocorrido na coordenação [...] (P8).

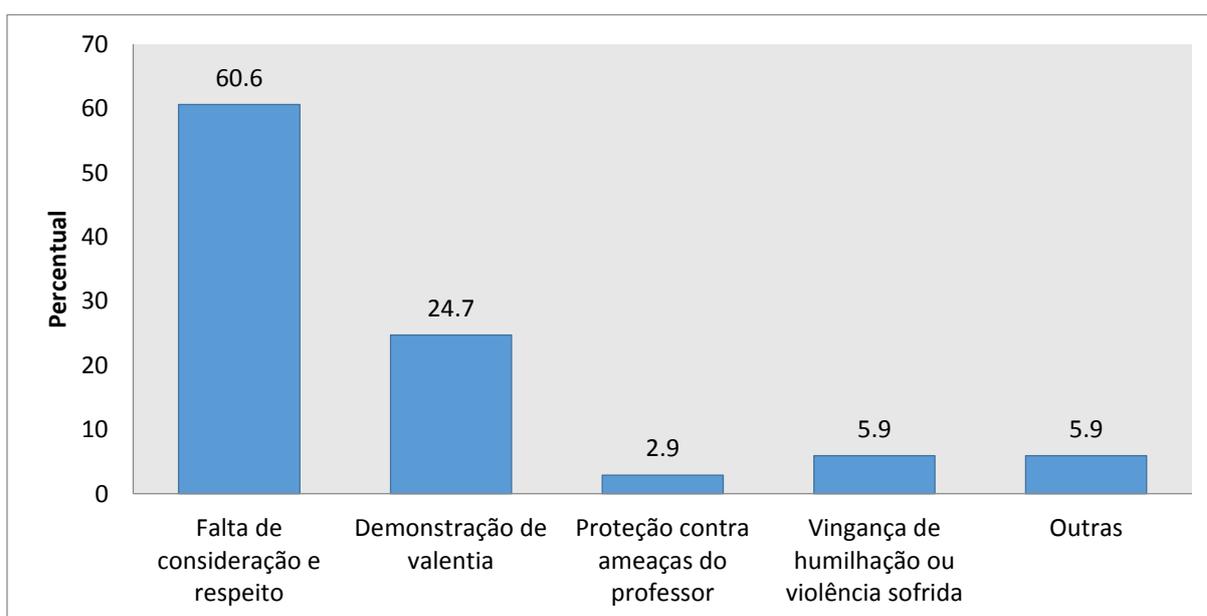
A “violência verbal” que os professores mencionam diz respeito, principalmente, às grosserias, ofensas, ameaças, desdêns e humilhações, utilizadas pelos alunos para se dirigirem não só ao professor, mas também a qualquer outra pessoa. De acordo com os relatos dos professores, esse tratamento indelicado dos alunos é comumente utilizado na família, na rua e nos diversos grupos em que convivem, o que leva a crer que seria pouco provável que utilizassem modos diferentes e mais refinados na escola.

A posição dos professores se evidencia em suas respostas às questões sobre os motivos que levam o aluno a não respeitar as autoridades escolares e a ser violento com o professor: má educação, enfrentamento e revide estão entre os principais, como exposto no *Gráfico 11*.

**GRÁFICO 11 – Causas do desrespeito do aluno à autoridade docente**

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

No que diz respeito às razões que levam os alunos a atitudes violentas dentro da escola, os professores asseguram que os alunos agem de maneira agressiva principalmente porque não têm consideração nem respeito pelos adultos, bem como têm necessidade de demonstrar valentia, como indicado no *Gráfico 12*.

**GRÁFICO 12 – Causas da violência contra o professor**

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

As respostas indicam que os professores associam as questões de violência na escola ao enfraquecimento da moralidade e da autoridade tradicional, como abordado por Arendt (2013). Para eles, os alunos chegam à escola sem noções mínimas de civilidade e boa convivência, e essa falta se traduz na grande dificuldade de se adaptar a rotinas, rituais e normas escolares. Nessa linha de raciocínio, os comportamentos violentos contra o professor seriam a manifestação flagrante do atrito entre duas realidades distintas – a da escola e a do aluno – na relação pedagógica.

#### **4.3.4 Absentismo, abandono e adoecimento**

Um misto de indignação e de falta de entusiasmo, cujos motivos já foram apontados, tem afetado os professores, que não conseguem exercer o trabalho pedagógico da forma como gostariam. Além disso, boa parte de suas energias é consumida na administração de conflitos e na transmissão de boas maneiras e princípios morais, os quais, segundo eles, não foram aprendidos em casa pelos alunos. Alegam que a cada dia fica mais difícil concretizar o processo de ensino e aprendizagem, pois os alunos, desinteressados das aulas, tumultuam as atividades e causam desordens frequentes, o que aumenta a desmotivação e a sensação de fracasso profissional. Segundo os professores:

Por exemplo, tu está dando aula numa turma todo empolgado e vê que alguns não estão nem aí pra você, isso faz com que você se sinta desmotivado. Você está dando o máximo que pode e vê que os alunos não estão dando um *feedback*, se interessando. Isso me incomoda bastante, demais, demais, demais. (P3).

[...] hoje em dia os alunos parecem que estão ficando cada dia mais violentos, não sei se eles estão trazendo a violência de casa, não sei se pai ou mãe que estão deixando muito solto [...] e isso te estressa, porque, às vezes, tu quer fazer uma boa aula, tu faz um bom planejamento, tu quer dar aquela aula realmente bonita, mas chega na hora H, não sai nem 10% do que tu planejou, aí isso acaba deixando o professor desgostoso. (P5).

Os professores relatam que o desejo de ensinar e de se dedicar ao trabalho praticamente são anulados quando, já fragilizados pela desautorização, se tornam alvos da violência dos alunos. Consideram inadmissíveis os ataques violentos que dizem sofrer nos últimos tempos, porque rompem o pouco de dignidade que ainda resta ao trabalho do professor: sua integridade física.

O clima de mal-estar e tensão resultante do desgaste profissional acaba por acionar no professor mecanismos psíquicos de defesa, como indica a perspectiva psicanalítica, que tentarão equilibrar, ou pelo menos diminuir, o sofrimento causado pela frustração do desejo não realizado. Como destacam Lapo e Bueno (2003, p. 78):

Tentando livrar-se desse mal-estar, os professores assumem posturas defensivas que podem ir desde comportamentos agressivos, queixas constantes, críticas excessivas etc., até o distanciamento do ambiente, restringindo o convívio com os alunos.

Outros recursos utilizados pelo professor para reduzir seu sofrimento e desviar-se dos problemas cotidianos no trabalho são apresentados por Esteve (1999a, p. 58):

Esse mal-estar difuso vai concretizar-se em absentismo, em pedidos constantes de transferência, em estresse, em doenças mais ou menos fingidas para abandonar momentaneamente a docência, e por fim, em doenças reais, em neuroses reativas ou depressões mais ou menos graves.

Ainda segundo Esteve (1999a), a inibição e o absentismo são, geralmente, os primeiros expedientes utilizados pelo professor para reduzir as tensões do trabalho, o que pode culminar no abandono, ou mesmo no adoecimento. Essas estratégias partem do pressuposto de que, se forem evitados os vínculos e envolvimentos pessoais, é possível romper com as causas dos mal-estares sofridos. A inibição se materializa na despersonalização do trabalho docente e na relação superficial com o aluno. O professor torna-se rígido em suas falas e posições para bloquear qualquer envolvimento. O absentismo corresponde às pequenas fugas utilizadas para suspender, mesmo que de forma breve, as tensões do trabalho, por exemplo, com faltas, atestados médicos e licenças trabalhistas justificadas com argumentos simples.

O absentismo e a inibição correspondem, para Lapo e Bueno (2003), às formas de abandono que antecedem ao abandono definitivo, ou seja, a exoneração da função. Segundo as autoras, o abandono é um processo complexo, de duração longa, na maioria das vezes, e que envolve o acúmulo de uma série de elementos (descontentamentos, exaustão, descuido e depreciação do objeto abandonado). Seu desfecho ocorre com a demissão, e representa o cancelamento das obrigações

profissionais e o rompimento definitivo dos vínculos com o trabalho. Entre os professores, essa desvinculação vai ocorrendo gradativamente, a partir do momento em que começam a perceber que seus esforços envidados na relação pedagógica não são recompensados como gostariam. Em outras palavras, o abandono do professor está ligado à não correspondência entre suas expectativas e a mobilização despendida no trabalho. Como argumentam Lapo e Bueno (2003, p. 78):

A não correspondência entre o real e o idealizado e entre o real e o projetado dificultam a produção de vontade e esforço para manter os vínculos existentes. À medida que a percepção dessa não correspondência se amplia, o enfraquecimento dos vínculos com a instituição e com o trabalho aumenta. É um processo cumulativo que, ao desenvolver-se, gera diferentes tipos de abandono antes do abandono definitivo.

Quando os abandonos parciais não podem ser acionados, ou, quando utilizados, não surtem o efeito esperado, qual seja, eliminar a frustração e o descontentamento com o trabalho, e quando, diante dessa circunstância, o professor não pode pedir exoneração e abandonar em definitivo o cargo que ocupa, sua tensão e sofrimento tendem a aumentar ainda mais. Esgotado física e emocionalmente, com estresse elevado e sem vislumbrar solução para seus problemas, o professor se refugia na acomodação, isto é, numa espécie de inércia bloqueadora da energia laboral (LAPO e BUENO, 2003), que se manifesta na síndrome de *burnout* (CODO, 1999), ou então, entra em adoecimento físico.

Nos dados coletados com os professores encontrei diversos indícios que apontam para a presença do *burnout* entre eles. Alguns mostram profunda *exaustão emocional* resultante dos embates diários da profissão, vivem uma espécie de esgotamento psíquico que afeta sua disposição física e mental para o trabalho, como pode ser observado no seguinte relato de uma professora: “Olha, hoje mesmo eu estava tonta, com um cansaço, com uma apatia [...]. Eu não expliquei o conteúdo não porque eu não quisesse, mas porque eu não estava me sentindo bem mesmo.” (P6). Esse mal-estar se estende, inclusive, para além do trabalho e pode afetar a vida pessoal e familiar do professor: “Quando chega em casa tu não tem vontade de fazer mais nada, não consegue nem conversar com teu filho, porque o barulho te incomoda. Você não consegue dormir direito, porque você está muito estressada.” (P10).

Outra característica do *burnout*, a *despersonalização*, também aparece nos relatos dos professores, quando admitem, por exemplo, manter certo distanciamento dos alunos na relação pedagógica, o que pode indicar a perda da sensibilidade e da implicação afetiva com o outro, indispensáveis à concretização do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a despersonalização aparece também nas descrições que refletem comportamentos e posições irreduzíveis, como os assumidos em um dos depoimentos: “Eu sou tida como uma professora rígida dentro de sala de aula e tenho as minhas exigências. [...] eu peço pra eles: ‘olha, se for para conversar, vá conversar lá fora, aqui dentro não! Só que se sair, também não entra!’” (P2); e nas que indicam grande negatividade em relação ao aluno e sua família, recurso utilizado, sobretudo, para justificar sua indiferença e desresponsabilização em relação ao outro, como observado nas seguintes falas: “[...] a maioria dos alunos que frequentam a escola ou usam drogas, ou não têm noção. São aquelas pessoas muito violentas, que não têm uma estrutura familiar [...]” (P3); “Os alunos são desinteressados, apáticos e não querem saber de estudar” (P10); “[...] a família hoje em dia não se preocupa mais com a disciplina e a educação dos filhos, joga toda a sua responsabilidade para a escola” (P5).

Há ainda indicativos de outra característica do *burnout*, a *falta de envolvimento pessoal no trabalho*, que se evidencia quando o professor cumpre minimamente suas obrigações e afirma que pouco, ou nada, pode fazer para alterar sua realidade, por isso não demonstra iniciativas ou inovação nas atividades que desenvolve. Torna-se altamente crítico e pessimista em relação a mudanças no trabalho. Alguns relatos trazem esse posicionamento: “Ninguém me tira da cabeça que é na família. Não adianta trazer palestras, [...] não adianta fazer projeto na escola, não adianta fazer essas coisas [...]” (P8); “Não adianta eu falar que não é pra ser assim, se ele em casa é tratado com palavrões [...]. Como é que na escola eu vou mostrar outro jeito se ele vem e passa apenas quatro ou cinco horas por dia [na escola]?” (P9).

O enfrentamento diário dessa dura realidade tem acometido muitos professores de frequentes adoecimentos, principalmente, de ordem psicológica, por conta dos desgastes emocionais e do estresse elevado. As doenças mais comuns, segundo Esteve (1999a), são os transtornos de ansiedade, as neuroses reativas e a depressão, que podem levar inclusive ao suicídio. Para continuar trabalhando,

muitos precisam recorrer a tratamentos psicoterápicos, psiquiátricos e a medicações, como pode ser observado nos seguintes relatos:

Eu tomo remédio pra dormir porque eu não estou conseguindo, o meu médico relutou muito, mas ele viu que não tinha jeito, eu estava sentindo dores no peito de estresse, [...]. O meu sono é aquele que todo tempo acorda, mas por quê? Porque é muita coisa durante o dia, aí eu não consigo relaxar. (P9).

Um psicólogo na escola ajudaria bastante, não só o aluno, mas também o professor. Eu acredito que tem que ter esses profissionais dentro da escola, porque o professor também precisa, pois vive sobrecarregado. Eu mesma estou fazendo tratamento psicológico por conta de estresse. Alguém tem que escutar nossas angústias [...]. (P2).

A professora que levou um tiro do aluno na parada de ônibus lá da escola A.N. está com problemas, com traumas psicológicos muito grandes. Ela chegou a retornar ao trabalho, mas teve um dia que aconteceu um problema com um aluno, ele só se alterou na aula. Ela entrou numa crise muito grande e depois se afastou novamente do trabalho. Ela ficou em pânico por conta da forma como o aluno reagiu. (P7).

Quando percebe que o custo-benefício não é compensador e que conviver com os infortúnios da profissão parece algo insuportável, apesar dos inúmeros mecanismos de fuga acionados, o professor acaba abandonando em definitivo seu ofício, o que pode acontecer logo no início da carreira, ou depois de anos de tentativas malogradas. De todo modo, essa decisão não é uma tarefa nada fácil, pois estão em jogo sonhos, anos de empenho e preparação e a identidade profissional construída, que serão deixados para trás. Outro agravante é ter de assumir que fracassou profissionalmente e precisar começar do zero em outra carreira. Embora difícil, esse é o caminho que muitos professores estão seguindo, abandonam o magistério em busca de outra profissão que lhes dê uma maior realização (LAPO e BUENO, 2003; ESTEVE, 1999a).

#### **4.4 Formas de reestruturação da autoridade docente e de enfrentamento da violência contra o professor**

##### **4.4.1 Estratégias usuais**

Para tentar manter sua autoridade, e com isso enfrentar a violência escolar, os professores se apoiam, sobretudo, nos saberes que construíram ao longo de suas experiências em sala de aula, na observação de outros colegas e nas

diversas tentativas e erros realizados (PEREIRA, 2009). Asseveram que, a despeito dos inúmeros esforços empreendidos, não conseguem lograr muito êxito, pois dispõem de ínfimos recursos para reestruturar a autoridade enfraquecida e combater a violência escolar.

Como já assinalado nesta tese, parte dos professores adota uma postura rígida e de distanciamento em relação aos alunos, especialmente no início do ano letivo, tornando-se menos austeros à medida que os alunos vão conseguindo reconhecer minimamente sua autoridade. Dizem que essa atitude é necessária, pois os alunos não aprenderam a diferenciar papéis e a se comportar adequadamente na escola. Como relata uma professora:

[...] eu sou muito rígida, principalmente no início do ano letivo. Inicialmente eu sou muito rígida pra que eles possam entender o papel do professor e que existe um momento de conversar, existe o momento de rir, de brincar, mas o professor é a maior autoridade [...]. (P8).

Afirmam que, no começo do ano letivo, geralmente são mal compreendidos e vistos como inimigos pelos alunos, mas que essa imagem se desfaz com o passar do tempo, ao perceberem as boas intenções e o comprometimento dos professores no processo de ensino e aprendizagem. Indicam que quando isso acontece, as coisas se tranquilizam um pouco mais e o trabalho consegue ser feito, mesmo que, de vez em quando, seja interrompido por alguns alunos insubordinados.

A principal estratégia utilizada para a contenção da turma é retirar da sala os alunos que estão incomodando a aula e encaminhá-los à coordenação ou à direção da escola, para serem advertidos e punidos adequadamente. Isso se confirma no grande número de registros dessa natureza feitos nos livros de ocorrências das turmas. Praticamente todos os dias são relatados casos de alunos retirados da sala de aula pelos mais variados motivos, dos mais simples (uso de boné, não acatamento para manter as carteiras enfileiradas, intervenções não autorizadas nos ventiladores da sala) aos mais graves (danos ao patrimônio, porte de arma branca e brigas violentas), porém menos recorrentes. Seguem alguns casos descritos nos livros de ocorrências:

O aluno J. F. S. [3º ano – tarde] foi encaminhado à coordenação por estar com “brincadeiras”, chamando um colega da sala de *gay* e o incomodando. (10 de março de 2014).

O aluno K. C. N. [2º ano – manhã] foi encaminhado à direção por estar tirando os parafusos da fechadura da porta da sala de aula durante o horário de geografia. (13 de maio de 2014).

O aluno J.A.S.J. [1º ano – tarde] foi encaminhado à direção porque usou o celular constantemente durante a aula de Física, mesmo a professora chamando sua atenção, ele parava um pouco, mas continuava depois. Outra reclamação da professora são seus “termos indecentes” e as “brincadeiras”. (6 de junho de 2014).

O aluno J. L. L. S. [1º ano – tarde] foi retirado da sala, pois chegou atrasado para o horário de Inglês, após o intervalo, e ter ficado brincando na porta da sala. (26 de agosto de 2014).

Os alunos E. L. S. e R. F. M [3º ano – manhã] foram encaminhados à coordenação porque estavam brigando na sala. Após uma discussão E. L. S. bateu em R. F. M com um fio, este por sua vez revidou com um murro na boca, que sangrou. Ambos foram informados de que isso não poderia mais ocorrer e de que os pais seriam informados do ocorrido. (19 de novembro de 2014).

Os professores afirmam utilizar esse recurso quando o diálogo já não é mais possível e quando os alunos extrapolam os limites, ou seja, quando desrespeitam sua autoridade, transgridem seriamente alguma regra estabelecida ou se comportam de maneira violenta em sala. Objetivam tranquilizar os outros alunos, retomar o equilíbrio da sala e garantir a sequência da aula planejada, o que nem sempre é possível pela grande recorrência de episódios turbulentos. Segundo depoimentos:

Quando a situação está complicada eu peço pra eles: “olha, se for para conversar, vá conversar lá fora, aqui dentro não! Só que se sair, também não entra! Vai ficar lá fora!” Eu tenho essa exigência e eu não abro mão disso. Enquanto professora eu não abro mão disso, se quer usar o celular e usando o celular está incomodando a turma inteira, então vai lá pra fora [...]. (P2).

Eu já passei por situações onde eu chamei a atenção do aluno e o aluno foi extremamente duro comigo e eu, simplesmente, falei: “dá licença, que eu não discuto com aluno”. Se o aluno veio com muita grosseria, eu peço pra se retirar da sala, que eu não vou debater com aluno. Até porque quando o professor entra nisso daí, quem fica numa situação muito crítica, às vezes, é o próprio professor. Então, o aluno deu trabalho, peço sempre pra coordenação dar um jeito [...]. (P10).

Dependendo da gravidade da situação, recorre-se à família ou mesmo ao Policiamento Escolar, como em casos de porte de arma ou drogas, depredação, ameaças, brigas violentas, tentativa de homicídio. Os responsáveis pelos alunos são

chamados para tomar conhecimento dos fatos e ajudar a escola nas providências cabíveis. Segundo os professores, a Polícia Escolar, apesar de representar uma medida paliativa, sempre se faz presente quando solicitada e, embora não resolva os problemas enfrentados pela escola, consegue apaziguar os ânimos e devolver a sensação de tranquilidade, mesmo que momentaneamente. No livro de ocorrências são registrados diversos acontecimentos em que o policiamento escolar foi acionado para intervir, como nos casos a seguir:

O Aluno J. P. O. [2º ano – manhã] foi encaminhado à coordenação porque brigou com A. F. M. Segundo ele, estava descendo a escada quando o aluno A. F. M. bateu nas suas costas e ele, para se “defender”, deu um murro na cabeça do outro, próximo à orelha. Os dois ficaram machucados e foram encaminhados à delegacia pelo policiamento escolar. (30 de setembro de 2014).

O aluno A. R. L. F. [1º ano – tarde] foi encaminhado à direção porque estava brigando no pátio. O policiamento estava na escola e acabou fazendo a intervenção. O aluno pediu desculpas e não foi preciso conduzi-lo à delegacia. O responsável será informado do ocorrido. (8 de outubro de 2014).

A equipe gestora da escola informou que, no intuito de prevenir a violência dos alunos e para atender às reclamações dos professores, tem promovido palestras com representantes de instituições ligadas à infância e à juventude (juízes, promotores de justiça, conselheiros tutelares e advogados), os quais são convidados a fim de esclarecer a comunidade escolar sobre diversos temas como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e os direitos e deveres na escola. Contudo, os professores afirmam que essas palestras não surtem muito efeito, pois não atingem o centro do problema que, segundo eles, está nas famílias, por não cumprirem suas obrigações na educação dos filhos.

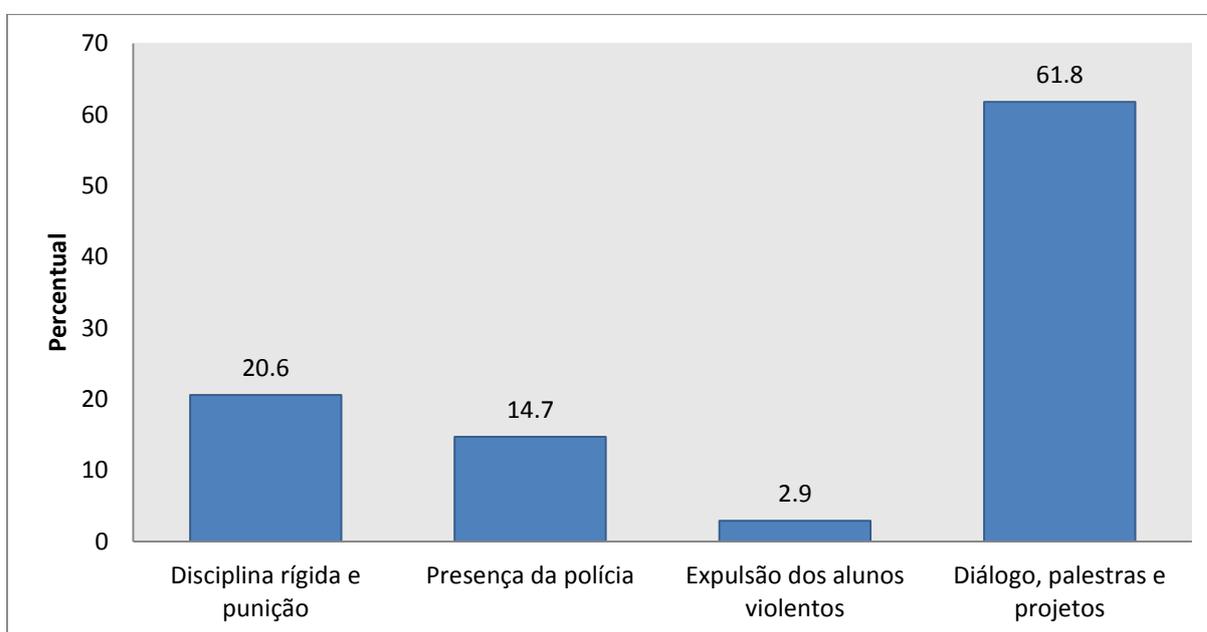
O gestor e os coordenadores da escola asseguram que, apesar de não terem um programa ou projeto institucional de enfrentamento da violência, fazem o possível para atender as demandas e solicitações dos professores, intervindo em situações de desrespeito ou violência dos alunos, seja entre si ou contra os professores e demais funcionários da escola.

#### **4.4.2 O que ainda precisa/pode ser feito**

Alguns professores se dão conta de que o enfraquecimento da autoridade e a violência escolar são temas de grande complexidade porque implicam questões

cujas soluções ultrapassam os muros da escola. Por essa razão, elencam não apenas uma, mas diversas ações que precisam ser feitas para conter esses fenômenos causadores de grande prejuízo ao trabalho pedagógico. Entre as ações propostas, destacam-se: endurecimento das leis, orientação e assistência às famílias, estabelecimento de parcerias envolvendo a comunidade escolar, desenvolvimento de projetos sérios e de longa duração com os alunos, valorização do professor e melhoria de suas condições de trabalho. Os dados obtidos nesta pesquisa confirmam parte dessas reivindicações, conforme o *Gráfico 13*.

**GRÁFICO 13 – Formas de enfrentamento da violência escolar**



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Os depoimentos da maior parte dos professores ouvidos nesta pesquisa reforçam o diálogo, as palestras e os projetos (referentes aos direitos e deveres, à moralidade, ao bom convívio) como as principais estratégias no enfrentamento da violência. E mais, sublinham que palestras e projetos devem ser direcionados não apenas aos alunos, mas se estender a suas famílias. A proposta de inclusão das famílias no cotidiano da escola e em suas atividades extracurriculares, com vista ao enfrentamento da violência, talvez se deva ao fato de considerarem estar na “desorganização” da família a principal causa dos males que os docentes sofrem na escola. Uma das estratégias apontadas por eles nessa direção é o oferecimento de assistência social e psicológica às famílias, já que elas padecem de múltiplas

carências (materiais e, principalmente, morais) e precisam de ajuda e orientação na criação dos filhos. Outra tática apontada é o estabelecimento de parcerias que visem à integração da família na escola, para que assim pais e alunos se envolvam efetivamente nas diversas atividades desenvolvidas pelos agentes educacionais, e se conscientizem de seus papéis e responsabilidades para o bom andamento da vida escolar.

Ah, eu acho que aí tem que ter o conjunto escola-família. Eu acho que só a escola fazer projeto, só a escola lançar, mas se a família não se empenhar em acompanhar, em participar, não vai pra frente não. [...] porque a gente vai morrer doido aqui lançando projeto contra a violência e se a família não participar não adianta em nada. [...] então tem que ter esse paralelo entre educação e família, não é só jogar pra um dos lados não! (P5).

[...] tem que ter um trabalho com a família. Se a gente não pode atender todas as famílias, mas que pelo menos houvesse um trabalho direcionado a algumas. [...] e esse trabalho com a família junto à escola teria que ter o auxílio de uma psicóloga e uma assistente social, pois não dá pra eu, professora, pegar o nome desses alunos e sair na casa deles, porque é isso que eles querem. [...] não adianta fazer projeto na escola, não adianta fazer essas coisas, a polícia só inibe, a polícia prende e a justiça solta. Então é na família, mas em longo prazo, porque está ficando uma coisa fora do normal. (P9).

Alguns professores acreditam no endurecimento das punições como forma de correção dos alunos que desrespeitam a autoridade do professor e são violentos. Para esses professores, os alunos agem de forma desordeira porque hoje as leis são permissivas e proíbem a escola de tomar atitudes mais rigorosas no enfrentamento dos conflitos. Aliada ao endurecimento da lei, sugerem também uma maior presença do Policiamento Escolar, símbolo da força do Estado, para garantir o cumprimento das normas, o que daria, supostamente, segurança e tranquilidade para o professor realizar seu trabalho.

Um bom exemplo de rigor aplicado às escolas públicas, na atualidade, pode ser observado na militarização de 93 escolas públicas brasileiras consideradas problemáticas. O estado de Goiás lidera o número dessas escolas, com o total de 26, seguido por Minas Gerais, com 22, e Bahia, com 13. Outros 15 estados também têm escolas militarizadas. Nessas instituições, os alunos são submetidos à rigorosa disciplina dos quartéis<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> [...] têm de bater continência para policiais armados na entrada das aulas, o cabelo tem de ser quase raspado para os meninos, as meninas têm de prendê-lo. Maquiagem, brincos e esmalte nas unhas, nem pensar. O uniforme é como uma farda. Namoros são proibidos. O afeto é substituído por aquela gritaria típica de quartéis: “Sim, senhor!” “Não, senhor!” (CARVALHO, Isadora. PM

O apelo ao endurecimento das punições pode ser o reflexo do sentimento de angústia e impotência gerado não só pela desautorização e a insegurança, mas, sobretudo, por fatores como a frustração profissional (formação acadêmica insuficiente, precarização das condições de trabalho, desvalorização social e falta de perspectivas de futuro) e a incerteza gerada pelas mudanças nas relações e práticas docentes, exigências do novo cenário em que o aluno é sujeito de direitos. Geralmente, como assinalado por Freud (1921/2011), quando as pessoas vivem a experiência psíquica de desamparo, tendem a reconstruir a imagem do pai primevo (detentor de poder irrestrito e de autoridade absoluta), como forma de restabelecer a sensação de proteção e equilíbrio. O pai primordial pode ser representado pelo enrijecimento dos sistemas de regras sociais, as leis que regulam a vida em coletividade. Em síntese, “a sensação premente de insegurança, de medo e de perda de qualidade de vida [...] reforçam o clamor pelo endurecimento das leis penais e pela crítica aos avanços democráticos” (SOUZA, 2003, p. 3).

Frustrado e sem saber como agir perante tantas incertezas e temores. o professor se refugia no argumento de que seu fracasso se deve ao enfraquecimento da lei, considerada por ele hoje altamente permissiva e complacente com os alunos. Talvez por isso a escola recorra tanto ao policiamento escolar para resolver situações e problemas que antes resolvia tranquilamente dentro de seus muros. Não podendo mais utilizar a força e a violência para disciplinar os alunos, recorre à polícia, única instituição autorizada pelo Estado a fazer uso do poder coercitivo.

As medidas indicadas – intervenção na família para suprir suas carências e maior rigor nas punições aos alunos transgressores – são as consideradas mais eficazes, pela maioria dos professores, na recomposição da autoridade e na contenção da violência. No entanto, merece destaque o fato de dois professores afirmarem em seus depoimentos que é possível reverter esse quadro com iniciativas da própria escola, por meio do desenvolvimento de projetos sérios e de longo alcance que incentivem e aprimorem verdadeiramente as capacidades dos alunos. Justificam essa proposição na convicção de que os alunos só se mostram receptivos e se dedicam quando percebem importância e seriedade naquilo que lhes é proposto; do contrário, tratam as propostas com sarcasmo ou zombaria, a exemplo

de situações em que a escola oferece atividades esporádicas descontextualizadas e sem empenho dos responsáveis. Os mesmos professores indicam ainda que essas ações precisam contar com a participação da comunidade e com o auxílio externo no financiamento de recursos e na destinação de pessoas capacitadas para se dedicarem às ações planejadas:

Eu não acredito numa palestra isolada aqui, outra acolá. [...] eu queria algo mais ostensivo, um programa fixo, com dinheiro, onde as pessoas fossem sérias, [...] Que tivéssemos belas piscinas para eles poderem treinar natação e fazer competição de verdade, mas de verdade, porque eles sabem quando estão enganando eles. Se Arte [a disciplina de Educação Artística] tivesse realmente grandes eventos onde eles se sentissem realmente autores, porque tem menino aqui que sabe pintar, cantar e tudo mais. Se fosse trabalhado isso com seriedade, eles viriam, porque eles sabem que as pessoas brincam com elas, eles sabem que é de mentirinha, que é um programinha “faz de conta”, eles sabem, eles não são bobos, não. Quando chega uma coisa séria, “do vera” mesmo, eles são receptivos, eles fazem, eles se empenham. A questão é que se brinca muito com eles e como não são bobos, eles sabem que é brincadeira, que é “faz de conta”. Por um tempo engana, mas depois [...]. (P6).

Todos os professores assinalam a importância de se atentar, antes de qualquer medida, para melhorias na profissão e no trabalho docente. Acreditam que sem a formação adequada e o devido prestígio, respeito e valorização profissional, não há como se restabelecer a autoridade e manter a dinâmica da sala de aula equilibrada em prol do processo de ensino e aprendizagem. Essas mudanças passam pela autonomia no planejamento e execução das ações, pela melhoria e modernização das escolas e, sobretudo, pelo pagamento de bons salários, como evidenciado no desabafo de uma professora:

Olha, a primeira coisa que eu acho é que a docência não é uma profissão atrativa. Se disser que um salário de R\$2.010,00, que é o salário inicial de um professor aqui, atrai um profissional que está se formando, que estudou, não atrai. Ele faz, às vezes, o concurso porque é algo fixo, mas ele já está pensando lá na frente em outra coisa. Então, eu vejo concursos aí pra nível médio que pagam 4 mil, 5 mil, e eu não entendo por que um professor, que é a base de tudo, ganhar 2 mil [...]. Então, não é atrativo e por isso muitos estão migrando pra medicina porque um médico não ganha menos de 20 mil. Olha a diferença, de 20 mil pra 2 mil é uma disparidade muito grande. Eu trabalho numa escola de classe “A” e nenhum aluno, nos 10 anos que trabalho lá, nenhum aluno, do 3º ano, do 2º e do 1º, quando fala em profissão, quer ser professor. É na área de direito, medicina, engenharia, não querem outra. Uma menina falou em ser psicóloga um dia desses, a mãe quase mata, quase bate nela, pois não dá dinheiro. Então, assim, professor pra eles é piada. “Fulano vai fazer faculdade de história!” Mas ele está contando uma piada, entendeu? É uma piada querer ser professor, para eles. (P9).

Fica claro, no depoimento, que sem uma justa valorização financeira é quase impossível ao professor forjar e manter sua imagem de autoridade junto aos alunos e pais. Enquanto se sentir diminuído e pouco recompensado será difícil sustentar a disposição e o desejo necessários à concretização da relação pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva defendida por Arendt (2013), de que a falência da autoridade na vida público/política havia atingido também a vida privada/pré-política da família e da escola, se confirmou na fala dos professores pesquisados, ao revelarem seus mal-estares no trabalho. Apontaram o aumento da violência sofrida por eles como uma clara evidência da deterioração da autoridade que teria reinado no passado — e à qual nostalgicamente se referem —, o que tem tornado a profissão de professor, em determinados lugares e situações, uma função extremamente difícil de ser cumprida.

Como destaca Arendt (2013), essa crise da autoridade educacional guarda estreita ligação com a crise da tradição e a forma de lidar com o passado. Ao professor isso tem custado caro, pois, pela natureza do ofício que exerce, de mediador entre o velho e o novo.

De maneira geral, os professores se queixaram de que, sem autoridade, se convertem em alvos de humilhação e violência dos alunos, e por isso se sentem inseguros e com medo, nas escolas onde trabalham. Afirmaram que, pelo fato de crescerem hoje em famílias “desestruturadas”, sem boas referências de autoridade, e em ambientes muito hostis ou excessivamente permissivos, os alunos têm grande dificuldade de reconhecer as autoridades educacionais e de se adequar às rotinas escolares que exigem concentração, esforço, memorização, disciplina. Quando contrariados em seus desejos, ou diante de situações de conflito, os alunos não tardam em desferir ataques e usar de violência contra colegas de sala ou mesmo contra o professor, tal qual fazem ou são submetidos no meio em que vivem. Essa situação, ao que indicaram os professores, tem-se agravado pela flexibilização das leis, tornadas excessivamente tolerantes com os alunos, nos últimos tempos, criando um ambiente de impunidade favorável ao aumento da violência. Asseguraram ainda que esse clima acirrado de tensão e conflito tem interferido negativamente na relação pedagógica e comprometido a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Apesar de haver certo consenso, tanto no meio social quanto no educacional, de que a escola vive atualmente um momento crítico de aumento da

violência e, a exemplo do que o imaginário coletivo diz ocorrer nas grandes cidades, se tornou um lugar perigoso para trabalhar, principalmente quando localizada em bairros periféricos, ficou evidente nos dados da pesquisa que ainda são raros os casos em que os professores são vítimas diretas de graves violações, como as que atingem a integridade física ou põem em risco a vida. Porém, como em um movimento reflexo, os professores acabam sofrendo os efeitos desse imaginário sobre a violência, embora não tenham delas sofrido: mudam suas rotinas, evitam proximidade com os alunos, criam preconceitos, tornam-se evasivos, endurecem suas práticas e se colocam em posição de defesa.

Essa posição dos professores é ainda fortalecida pela grande incidência de microviolências (ofensas, desacatos, intimidações, desdems e humilhações) que afirmaram sofrer diariamente, compreendidas por eles como o primeiro passo para agressões mais sérias, como acontece entre os alunos, em que uma discussão banal se transforma em instantes numa briga violenta. Os professores se comportam, portanto, como se a qualquer momento fossem as próximas vítimas da brutalidade dos alunos. Relataram que, impossibilitados de se proteger adequadamente e sem poder contar com o apoio da família, da justiça, ou mesmo do sistema educacional, encaminham os casos de violência, dos triviais aos mais graves, à coordenação ou à direção da escola para que providências sejam tomadas, ou, a depender da situação, recorrem à intervenção da polícia, como nos casos de brigas generalizadas, de porte de armas ou drogas e de tentativas de assassinato.

Por mais que as microviolências sejam pouco perceptíveis, de difícil mensuração e de menor peso aparente, nem por isso devem ser desconsideradas, pelos diversos efeitos que podem causar, a longo prazo, nos envolvidos, como por exemplo, a sensação de impunidade nos perpetradores e o retraimento nas vítimas. Portanto, é necessário observar sua origem, extensão e recorrência, seus danos e sujeitos envolvidos, para que sejam feitos os devidos encaminhamentos em cada caso e se evitem consequências mais acintosas.

Todavia, a fala queixosa e enfática do professor sobre a decadência da autoridade e o aumento da violência, assim como a culpabilização da família e do meio em que os alunos vivem pelos problemas que ele enfrenta na escola, parecem revelar muito mais que uma simples constatação de incidências, de culpados, ou de

causas e efeitos perceptíveis. Os dados analisados na pesquisa indicam que essas reclamações relutantes:

- Expressam também uma espécie de denúncia da precarização da profissão docente e do descaso em relação à educação escolar. Isso se mostra, por exemplo, quando se referiram à pouca procura pela carreira do magistério, às falhas e limitações em seus processos formativos (inicial e continuado), aos baixos salários que recebem, à grande responsabilidade que lhes é atribuída e ao pouco prestígio que têm junto aos alunos, às famílias e à sociedade em geral. A precarização do magistério e o descaso com a educação também ficam evidentes quando mencionaram a extensa jornada de trabalho que precisam cumprir diariamente, o pouco tempo de que dispõem para preparar as aulas, a rotina estressante e desgastante que enfrentam, a escassez de materiais e equipamentos das escolas, a ineficiência do apoio pedagógico, a ausência da família e a grande pressão que sofrem para atingir as metas de aprovações e médias dos alunos impostas pelo sistema educacional.

- Representam ainda uma tentativa, até certo ponto desesperada, de significar suas angústias diante do fracasso dos investimentos emocionais no trabalho e da frustração em relação às expectativas profissionais não atendidas. Isso se mostra quando os professores admitiram que a apatia e o pouco interesse dos alunos pelas aulas é o que mais lhes incomoda no trabalho educacional, até mais que a violência, diga-se de passagem. Esse dado indica, portanto, a existência de uma ruptura ou inconclusão dos laços afetivos na relação pedagógica, o que tem causado grande desgaste emocional no professor, já que não consegue, com os poucos recursos de que dispõe, reatar os vínculos com os alunos para concretizar satisfatoriamente o processo de ensino e aprendizagem, se bem que convencer essa geração atual, altamente tecnologizada, imediatista e estimulada desde cedo ao narcisismo, não seja tarefa das mais fáceis. A angústia também aparece na frustração dos professores em relação ao trabalho, seja por não terem suas idealizações e desejos profissionais atendidos, seja pelo fato de não se sentirem recompensados adequadamente pelo grande esforço e dedicação empreendidos. Esse quadro fica visível, por exemplo, quando os professores assumiram que, apesar de gostarem de seu ofício, mudariam de profissão por outra mais compensadora, caso tivessem oportunidade.

- Podem ser, além disso, um recurso para justificar ou encobrir, na prática, a desistência psicológica e física de seus investimentos no trabalho. Esgotados profissionalmente, altamente estressados e sem condições de abandonar o trabalho em definitivo, os professores se refugiam no afastamento temporário, nas transferências ou remoções para outras escolas, na acomodação/*burnout*, ou mesmo no adoecimento. Essa posição de injustiçado, em tese, diminuiria a tensão gerada pelo desconforto da angústia profissional e daria um lugar, mesmo que provisório, ao professor, para se sustentar na dinâmica escolar, sem a necessidade de assumir seu fracasso (o que poderia lhe causar ainda mais sofrimento). Colocar-se no papel de vítima e identificar um culpado para seus males isenta o professor de qualquer obrigação e responsabilidade, pois nada pode fazer contra as forças superiores que se abatem sobre ele. Daí emergem, por exemplo, a indisposição para mudanças e inovações; o distanciamento e a dessensibilização nas relações; as posições irredutíveis, altamente críticas e pessimistas em relação ao outro e ao trabalho. Vale ressaltar que essa desistência acontece não só com o professor, mas também com os alunos que, por não serem correspondidos em suas expectativas em relação à escola e ao professor, dispensam pouca ou nenhuma energia às aulas, o que se converte em desinteresse, menosprezo e desdém ao que o professor propõe em sala. Nessa circunstância, o aluno deixa de ver o professor como um objeto de desejo, uma referência forte, alguém em quem pode depositar sua confiança. Sentindo-se enganado, não vê mais no professor uma autoridade legítima, muito pelo contrário, pode, em alguns casos, guiado pelo ressentimento, tratá-lo de forma hostil e violenta.

Diante desses resultados, o estudo suscita uma última pergunta, que poderá servir de base para outras pesquisas: como os professores podem legitimar sua autoridade e despertar o desejo dos alunos pela educação, se eles próprios não se sentem motivados e satisfeitos com o que fazem? Levanto a seguir, de forma breve, algumas hipóteses como respostas a essa pergunta, com fundamento em Adorno (2011) e Kupfer (1999).

Para Adorno (2011), isso só será possível quando forem rompidos os “tabus acerca do magistério”. Para tanto, é necessário eliminar o que dá origem e sustentação aos preconceitos em torno da profissão docente, para que assim o professor possa criar uma imagem positiva de si mesmo e encontrar desejo e sentido no que faz. Algumas medidas nessa direção foram indicadas pelos

professores: aperfeiçoamento da formação, melhoria das condições de trabalho, participação efetiva de todos os envolvidos no processo educativo, apoio das várias instâncias, valorização financeira.

Kupfer (1999), com base no pensamento de Freud, destaca dois possíveis caminhos para se fortalecer a imagem do professor em tempos de esfacelamento da autoridade: o primeiro é a negação da condição de impotente a que foi subordinado; e o segundo é o “fazer de conta” que é um mestre-todo, tendo o cuidado de não acreditar demais em seus poderes. Segundo a autora, a não aceitação da fraqueza e o “faz-de-conta-que-é-todo” trazem como benefício a reconstrução do imaginário positivo e da dignidade do professor, que passa a se perceber, a despeito de suas limitações, como ocupante de uma posição importante na sociedade, possuidor de saberes e da capacidade de ensiná-los aos mais jovens. Nessas circunstâncias, além de se tornar um sujeito desejante, talvez seja possível ao professor despertar identificação e desejo no aluno, garantindo a transferência na relação pedagógica e as condições adequadas para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam e RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ADORNO, Sérgio. Exclusão socioeconômica e violência urbana. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 84-135, jul/dez, 2002.

ADORNO, Sérgio; LAMIN, Cristiane. Medo, violência e insegurança. In: LIMA, Renato Sérgio; PAULA, Liana de (Org.). **Segurança Pública e violência. O Estado está cumprindo seu papel?** São Paulo: Contexto, 2006.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. O conceito de esclarecimento. In: **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor & HORKHEIMER, Max. (Org.). Família. In: **Temas básicos de sociologia**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1973.

APEOESP. **Saúde dos professores e a qualidade do ensino**. São Paulo: 2011. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/saude-dos-professores/saude-dos-professores-e-a-qualidade-do-ensino/>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Violência nas escolas: o olhar dos professores**. São Paulo: 2013. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/apeoesp-apresenta-dados-de-nova-pesquisa-sobre-violencia-nas-escolas/>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **CEDES**. Campinas, vol.19, n. 47, p. 07-19, 1998.

AQUINO, Júlio Groppa (Org.). Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: **Autoridade e autonomia**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1999.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2013.

\_\_\_\_\_. **Sobre a violência**. 2. ed. Tradução André Duarte. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001

\_\_\_\_\_. **Eichmann em Jerusalém. Um relato sobre a banalidade do mal**. Tradução José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Analía Soria e CODO, Wanderley. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BATISTA, Analía Soria e EL-MOOR, Patrícia Dario. Violência e agressão. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BICUDO, Hélio. **Do Esquadrão da Morte aos Justiceiros**. Rio de Janeiro: Edições Paulinas, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução Reynaldo Barão. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior: 2013**. Brasília: Instituto de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Mapa da Violência 2014: os jovens do Brasil**. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2014.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Assédio moral e sexual no trabalho**. Brasília: MTE, ASCOM, 2013.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de muros: Crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: Edusp/Ed. 34, 2000.

CALLIGARIS, Contardo. Sociedade e indivíduo. In: FREIG, Mário (Org.). **Psicanálise e sintoma social**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 1993.

CAMPOS, Flávio de e MIRANDA, Renan Garcia. **A escrita da história**. São Paulo: Escala Educacional, 2005.

CARAMANTE, André. Relatório atribui a PMs 150 assassinatos. **Folha de São Paulo**. 25 de mar. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2503201101.htm>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

CARVALHO, Isadora. PM assume escolas e impõe a disciplina dos quartéis. **Revista Fórum**. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/blog/2015/08/pm-assume-escolas-e-impoe-a-disciplina-dos-quarteis/>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

CHARLOT, Bernard. Violência nas escolas: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul/dez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1995.

CHEMAMA, Roland (Org.). **Dicionário de Psicanálise Larousse**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. Trabalho e afetividade. In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. O que é *burnout*? In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

COSTA, Jurandir Freire. **Violência e Psicanálise**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

COSTA, **Marina Morena**. Procura por engenharia civil acompanha crescimento do país. **Último segundo iG, São Paulo, 19 nov. 2011**. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/procura-por-engenharia-civil-acompanha-crescimento-do-pais/n1597374369935.html>>. Acesso em: 08 jan 2016.

COTRIM, Gilberto. **História e consciência do mundo**. São Paulo: Saraiva, 2000.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAVIS, Cláudia; LUNA, Sérgio. A questão da autoridade na educação. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 76, p. 65-70, fev. 1991.

DEBARBIEUX, Éric. **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: UNESCO, 2002.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Post-scriptum*: sobre as sociedades de controle. In: **Convenções**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, p. 219-226, 1992.

DELUMEAU, Jean. Medos de ontem e de hoje. Tradução Marcelo Gomes. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Ensaio sobre o medo**. São Paulo: Editora Senac São Paulo e Edições Sesc SP, 2007.

\_\_\_\_\_. **História do medo no ocidente: 1300 – 1800, uma cidade sitiada.** Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Tradução Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999a.

\_\_\_\_\_. Mudanças sociais e a função docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor.** Portugal: Porto Editora, 1999b.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A história da feminização do magistério no Brasil: balanço e perspectivas de pesquisa. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro. (Org.). **A escola e seus atores: educação e profissão docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução Raquel Ramallete. 34. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2007.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Brasília: Liber livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Adelina Lima; RUDGE, Ana Maria. O supereu entre o amor e o gozo. In: **Tempos psicanalíticos.** Rio de Janeiro, v. 43. II, pp. 243-267, 2011.

FREUD, Sigmund (1930). **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias e outros textos.** Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Coleção Freud - Obras completas, vol. 18).

\_\_\_\_\_. (1925). Prólogo a Juventude Abandonada, de August Aichhorn. In: **O Eu e o Id, “Autobiografia” e outros textos (1923-1925).** Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. (Coleção Freud - Obras completas, vol. 16).

\_\_\_\_\_. (1923). **O eu e o Id, “Autobiografia” e outros textos (1923-1925).** Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. (Coleção Freud - Obras completas, vol. 16).

\_\_\_\_\_. (1921). **Psicologia de massas e Análise do eu e outros textos.** Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. (Coleção Freud - Obras completas, vol. 15).

\_\_\_\_\_. (1914). Sobre a psicologia do colegial. In: **Totem e Tabu, Contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914).** Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. (Coleção Freud - Obras completas, vol.11).

\_\_\_\_\_. (1910). Cinco lições de psicanálise. In: **Observações sobre um caso de neurose obsessiva [“O Homem dos ratos”], Uma recordação de infância de Leonardo da Vinci e outros textos (1909-1910)**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia da Letras, 2013. (Coleção Freud - Obras completas, vol. 9).

FUKS, Betty. **Freud e a Cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIANNETTI, Eduardo. Obesos de informação, sedentos de sentido. **Folha de São Paulo**, 08 de out. de 1998. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq08109815.htm>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

GUIMARÃES, Áurea Maria. Indisciplina e violência: ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

\_\_\_\_\_. **A depredação escolar e a dinâmica da violência**. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

\_\_\_\_\_. **Escola e violência: Relações entre vigilância, punição e depredação escolar**. Dissertação (Mestrado em Filosofia Social) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1984.

HABERMAS, J. **Ciência e técnica como ideologia**. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Os Pensadores, vol. 48).

HEINEMANN, Giovana Bessa Borges; CHATELARD, Daniela Scheinkman. Concepção atual de família: do declínio da função paterna aos novos sintomas. In: **Revista mal-estar e subjetividade**. Fortaleza-CE, v. XII, n. 3-4, p. 639-662, set./dez., 2012.

HOBBS, Tomas. **Leviatã ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. 2. ed. Tradução João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

HORKHEIMER, Max. Autoridade e família. In: HORKHEIMER, Max. (Org.) **Teoria Crítica I: uma documentação**. Tradução Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 2012.

\_\_\_\_\_. Filosofia e teoria crítica. In: HORKHEIMER, Max et al. **Textos escolhidos: Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas**. Tradução Edgard Afonso Malagodi e Ronaldo Pereira Cunha. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

HOUAISS, Instituto. **Dicionário Houaiss Eletrônico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva Ltda. 2009.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Por uma vara de vidoeiro simbólica. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Autoridade e autonomia**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1999.

\_\_\_\_\_. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1995.

LACAN, Jacques (1957-1958). **O seminário, livro 5: as formações do inconsciente**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

LAPO, Flavinês Rebolo e BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. In: **Cadernos de pesquisa**, n. 118, p 65-88, mar./2003.

LA TAILLE, Yves de. Autoridade na escola. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Autoridade e autonomia**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1999.

LIRA, Davi. No Brasil, salário de professor é metade do que recebem outros profissionais. **iG**, São Paulo, 11 de jun. de 2014. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-06-11/no-brasil-salario-de-professor-e-metade-do-que-recebem-outros-profissionais.html>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2014.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MARX, Karl (1844). **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MATTOS, Vanessa. **O Estado contra o povo: a atuação dos esquadrões da morte em São Paulo (1968 a 1972)**. Dissertação (Mestrado em História Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

MESQUITA, Florência. Segurança é reforçada em escolas particulares de Manaus. **Acritica.com**, Manaus, 03 de set de 2011. Disponível em: <[http://acritica.uol.com.br/noticias/Seguranca-reforcada-Escolas-Particulares-Manaus\\_0\\_547745891.html](http://acritica.uol.com.br/noticias/Seguranca-reforcada-Escolas-Particulares-Manaus_0_547745891.html)>. Acesso em: 26 jan. 2013.

MICELI, Sérgio. A força do sentido. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MICHAUD, Yves. **A violência**. Tradução L. Garcia. São Paulo: Editora Ática, 2001.

MINERBO, Marion. *Big Brother* Brasil, a gladiatura pós-moderna. **Ponto de vista**. Psicologia USP, São Paulo, v. 18. n. 1, p 153-158, 2007.

MOURA, Eliana Ribeiro de. **Violência da escola**. Piracicaba; 1988. Dissertação (Mestrado em Administração Escolar) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1988.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm (1887). **Genealogia da Moral: uma polêmica**. Tradução Paulo César Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto editora, 1999.

NUÑEZ, Pedro. Los significados del respeto en la escuela media. **Propuesta Educativa**. Dossier Educación y gobernabilidad, Buenos Aires, Argentina: Flacso, n. 27, año 16, p. 80-87, jun. 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra: OMS, 2002. Disponível em: <<http://www.opas.org.br/wp-content/uploads/2015/09/relatorio-mundial-violencia-saude.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

PENA, Rodolfo Alves. **Principais grupos terroristas da atualidade**. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/geografia/grupos-terroristas-mundo.htm>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

PEREIRA, Antonio Igo Barreto. **(In)disciplina escolar e resistência ou poder autoritário: o comportamento dos alunos na perspectiva docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Subversão docente: ou para além da “realidade do aluno”. In: MRECH, Leny Magalhães (Org.). **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005.

PINHEIRO, Joaquim A. Franco. Terrorismo Internacional. In: **Nação e Defesa**. Lisboa: Instituto de Defesa Nacional. n. 9, p. 51-66, jan-mar, 1979.

RÊGO, Teresa Cristina R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

RIO DE JANEIRO. Instituto de Segurança Pública. **Relatório da Pessoa Idosa**. RJ: Secretaria de Segurança Pública, 2012. Disponível em: <[http://urutau.proderj.rj.gov.br/isp\\_imagens/Uploads/Relatorioldoso2012.pdf](http://urutau.proderj.rj.gov.br/isp_imagens/Uploads/Relatorioldoso2012.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2013.

RODRIGUES, Cinthia. Pais prezam mais a segurança do que a qualidade em escolas. **Ultimo segundo iG**, São Paulo, 07 de out. de 2010. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/pais+prezam+mais+a+seguranca+do+que+qualidade+em+escolas/n1237794857928.html>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

Rochex, J. Y. (1995). **Le sens de Vexpérience scolaire: entre activité et subjectivité**. Paris: Presses Universitaires de France.

SALDAÑA, Paulo. Por ano, 3 mil professores desistem de dar aula nas escolas estaduais de SP. **Estadão**, São Paulo. 31 de ago. 2013. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,por-ano-3-mil-professores-desistem-de-dar-aula-nas-escolas-estaduais-de-sp,1069886>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

SANTOS FILHO, José Camilo dos e GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SASTRE, Edilberto. **Panorama dos Estudos Sobre Violência nas Escolas no Brasil: 1980 - 2009**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, MEC, 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004.

SENNETT, Richard. **Autoridade**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Record, 2012.

\_\_\_\_\_. **Respeito: a formação do caráter em um mundo desigual**. Tradução Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SETTON, Maria das Graças J. As transformações do final do século: resignificando os conceitos de autoridade e autonomia. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Autoridade e autonomia**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1999.

SINHORETO, Jacqueline. **Desigualdade e segurança pública em São Paulo: letalidade policial e prisões em flagrante**. Sumário executivo de pesquisa. São Carlos-SP, 2014. Disponível em: <[http://www.ufscar.br/gevac/wp-content/uploads/Sum%C3%A1rio-Executivo\\_FINAL\\_01.04.2014.pdf](http://www.ufscar.br/gevac/wp-content/uploads/Sum%C3%A1rio-Executivo_FINAL_01.04.2014.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Os justiçadores e sua justiça: linchamentos, costume e conflito**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SOREL, Georges. **Reflexões sobre a violência**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

SOUKI, Nádia. **Hannah Arendt e a banalidade do mal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

SOUZA, Luís Antônio Francisco de. Anotações sobre a violência, o crime e os direitos humanos. **Revista de Psicologia da UNESP**, 2(1), 2003. Disponível em: <<http://www2new.assis.unesp.br/index.php/revista/article/viewFile/11/22>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

SPELLER, Maria Augusta Rondas. **Psicanálise e educação: caminhos cruzáveis**. Brasília: Plano, 2004.

SPÓSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v.27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

SPÓSITO, Marília Pontes e GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 22, n.02, p. 345-380, jul./dez. 2004.

UOL. **Brasil é o penúltimo país em pesquisa sobre valorização de professor**. Uol. 2013. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/10/03/brasil-e-o-penultimo-em-pesquisa-sobre-valorizacao-de-professor.htm>>. Acesso em: 26 abr. 2014.

VEIGA, Cynthia Greice. **História da Educação**. São Paulo: Ática Universidade, 2007.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história**. Tradução Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

VIANA, Maria José Braga. A relação com o saber, com o aprender e com a escola: uma abordagem em termos de processos epistêmicos. **Paideia**. Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 175-183, 2003.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2014: os jovens do Brasil**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. Tradução Waltensir Dutra. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. Tradução Antônio Flávio Pierucci. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Violência e tabu entre professores e alunos: a internet e a reconfiguração do elo pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2012.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno e RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

## **APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor**

Prezado(a) professor(a)

Você está sendo convidado a participar como voluntário(a) da pesquisa **“O esfacelamento da autoridade docente e suas implicações na produção da violência escolar”**, sob a responsabilidade do pesquisador Antonio Igo Barreto Pereira, professor da Universidade Federal do Acre (UFAC) e doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), orientado pelo Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin. O objetivo da pesquisa é investigar a configuração da autoridade docente em uma instituição de educação básica a fim de identificar seus elementos estruturantes, suas rupturas e seus reflexos no surgimento da violência escolar. Para tanto serão analisadas as percepções de professores e alunos.

Essa pesquisa não trará benefícios diretos aos participantes, porém contribuirá para as reflexões feitas até o momento sobre o tema “autoridade docente e violência escola” por meio do estabelecimento de proposições para sua análise e compreensão. Os resultados obtidos poderão indicar possíveis orientações que auxiliem a escola em seu fazer pedagógico no trato com os conflitos cotidianos entre professores e alunos. Além disso, poderá também suscitar políticas públicas para o enfrentamento da violência escolar.

Você foi selecionado por ser professor(a) da turma indicada pelos demais professores e equipe gestora para o desenvolvimento da segunda etapa da coleta de dados. Sua participação será de fundamental importância para aprofundar as informações coletadas e para detalhar com mais precisão a percepção docente sobre o objeto pesquisado, porém não é obrigatória. Caso aceite, a qualquer momento poderá desistir de colaborar, assim como também fazer a retirada do seu consentimento. Fica assegurado, para tanto, que o aceite, a recusa ou a desistência da participação como voluntário da pesquisa não lhe trará nenhum prejuízo ou penalização pelo pesquisador ou pela escola.

Sua participação consistirá em responder algumas perguntas numa entrevista gravada (com aparelho de gravação e reprodução de voz) sobre: 1) conflitos da relação professor-aluno; 2) autoridade e desautorização docente; e 3) violência escolar. O eventual risco que correrá ao responder o instrumento de coleta de dados da pesquisa é de se sentir desconfortável, constrangido(a) ou inibido(a) com alguma das questões levantadas, porém fica facultado ao participante responder apenas as perguntas que desejar, sem com isso sofrer qualquer prejuízo.

Os dados obtidos serão utilizados somente para fins científicos, com garantia de anonimato e confidencialidade do estudo. Os registros da sua participação na pesquisa serão mantidos em sigilo e somente o pesquisador responsável terá acesso a essas informações. Se alguma publicação resultar desse trabalho, a identificação do participante não será revelada e os resultados serão relatados de forma sintetizada para preservar o anonimato da pessoa.

Você tem total garantia de esclarecimento em qualquer momento da pesquisa e, para tanto, receberá uma cópia deste termo onde constam os dados de contato para informações. O termo deverá ser datado e assinado, pelo pesquisador e pelo(a) professor(a) participante, em duas vias.

Atenciosamente,

---

Antonio Igo Barreto Pereira  
(Pesquisador)

**O pesquisador me informou que o projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos/SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)**

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Rio Branco/AC, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Assinatura do(a) professor(a)

**Pesquisador:** Antonio Igo Barreto Pereira

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

**Endereço:** Estrada do Calafate, 4915, Calafate

Rio Branco/AC – CEP: 69.914-320

**Telefones:** (68)9978-4949 e (68)9229-4124

**E-mail:** [igo.ufac@gmail.com](mailto:igo.ufac@gmail.com) e [barretoigo@hotmail.com](mailto:barretoigo@hotmail.com)

## **APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável pelo Aluno**

Prezado(a) responsável,

Seu/sua filho(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “**O esfacelamento da autoridade docente e suas implicações na produção da violência escolar**”, sob a responsabilidade do pesquisador Antonio Igo Barreto Pereira, professor da Universidade Federal do Acre (UFAC) e doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), orientado pelo Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin. O objetivo da pesquisa é investigar a formação da autoridade docente em uma instituição de educação básica a fim de identificar seus elementos organizadores, seus rompimentos e suas consequências no surgimento da violência escolar. Para tanto, serão analisados o que professores e alunos pensam sobre o tema.

Essa pesquisa não trará benefícios diretos aos participantes, porém contribuirá para as reflexões feitas até o momento sobre o tema “autoridade docente e violência escola” por meio do estabelecimento de algumas propostas para sua análise e compreensão. Os resultados obtidos poderão indicar possíveis orientações que auxiliem a escola em seu fazer educacional no trato com os conflitos cotidianos entre professores e alunos. Além disso, poderá também originar políticas públicas para o enfrentamento da violência escolar.

Foram selecionados aleatoriamente 20 alunos – entre os quais, seu/sua filho(a) – de uma das turmas da escola, indicada pelos professores e equipe gestora, para a realização da segunda etapa da coleta de dados. A participação de seu/sua filho(a) será de fundamental importância para aprofundar as informações coletadas e detalhar com mais precisão a percepção dos alunos sobre o objeto pesquisado, porém não é obrigatória. Caso concorde que ele(a) participe, a qualquer momento poderá desistir de sua colaboração, assim como também fazer a retirada do seu consentimento. Fica assegurado, para tanto, que o aceite, a recusa ou desistência da participação como voluntário da pesquisa não trará nenhum prejuízo e penalização ao responsável ou a seu/sua filho(a) pelo pesquisador ou pela escola.

A participação do(a) seu/sua filho(a) consistirá em responder algumas perguntas numa entrevista gravada (com aparelho de gravação e reprodução de voz) sobre: 1) conflitos da relação professor-aluno; 2) autoridade e desautorização docente; e 3) violência escolar. O eventual risco que correrá ao responder o instrumento de coleta de dados da pesquisa é de se sentir desconfortável, constrangido(a) ou inibido(a) com alguma das questões levantadas, porém fica facultado ao participante responder apenas as perguntas que desejar, sem com isso sofrer qualquer prejuízo.

Os dados obtidos serão utilizados somente para fins científicos, com garantia de anonimato e confidencialidade do estudo. Os registros da participação de seu/sua filho(a) na pesquisa serão mantidos em sigilo e somente o pesquisador responsável terá acesso a essas informações. Se alguma publicação resultar desse trabalho, a identificação do(a) participante não será revelada e os resultados serão relatados de forma sintetizada para preservar o anonimato da pessoa.

Você tem total garantia de esclarecimento em qualquer momento da pesquisa e, para tanto, receberá uma cópia deste termo onde constam os dados de contato para informações. O termo deverá ser datado e assinado pelo pesquisador e pelo(a) responsável do(a) aluno(a), em duas vias.

Atenciosamente,

---

Antonio Igo Barreto Pereira  
(Pesquisador)

**O pesquisador me informou que o projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos/SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)**

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu/minha filho(a) \_\_\_\_\_ na pesquisa e concordo que participe.

Rio Branco/AC, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Assinatura do(a) responsável pelo(a) aluno(a)

<p><b>Pesquisador:</b> Antonio Igo Barreto Pereira Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. <b>Endereço:</b> Estrada do Calafate, 4915, Calafate Rio Branco/AC – CEP: 69.914-320 <b>Telefones:</b> (68)9978-4949 e (68)9229-4124 <b>E-mail:</b> <a href="mailto:igo.ufac@gmail.com">igo.ufac@gmail.com</a> e <a href="mailto:barretoigo@hotmail.com">barretoigo@hotmail.com</a></p>
---

## APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Aluno

Prezado(a) aluno(a),

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “**O esfacelamento da autoridade docente e suas implicações na produção da violência escolar**”, sob a responsabilidade do pesquisador Antonio Igo Barreto Pereira, professor da Universidade Federal do Acre (UFAC) e doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), orientado pelo Prof. Dr. Antônio Álvaro Soares Zuin. O objetivo da pesquisa é investigar a formação da autoridade docente em uma instituição de educação básica a fim de identificar seus elementos organizadores, seus rompimentos e suas consequências no surgimento da violência escolar. Para tanto, serão analisados o que professores e alunos pensam sobre o tema.

Essa pesquisa não trará benefícios diretos aos participantes, porém contribuirá para as reflexões feitas até o momento sobre o tema “autoridade docente e violência escola” por meio do estabelecimento de algumas propostas para sua análise e compreensão. Os resultados obtidos poderão indicar possíveis orientações que auxiliem a escola em seu fazer educacional no trato com os conflitos cotidianos entre professores e alunos. Além disso, poderá também originar políticas públicas para o enfrentamento da violência escolar.

Com a finalidade de coletar o maior número de informações, foram selecionados aleatoriamente alunos de todas as turmas do turno matutino e vespertino da escola, contabilizando um total de 80 alunos. Sua participação será de fundamental importância para compor a perspectiva dos alunos sobre o objeto pesquisado, porém não é obrigatória. Caso aceite participar, a qualquer momento poderá desistir de sua colaboração, assim como também fazer a retirada do seu consentimento. Fica assegurado, para tanto, que o aceite, a recusa ou a desistência da participação como voluntário da pesquisa não lhe trará nenhum prejuízo e penalização pelo pesquisador ou pela escola.

Sua participação consistirá em responder um breve questionário com perguntas fechadas e de múltipla escolha sobre: 1) conflitos da relação professor-aluno; 2) autoridade e desautorização docente; e 3) violência escolar. O eventual risco que correrá ao responder o instrumento de coleta de dados da pesquisa é de se sentir desconfortável, constrangido(a) ou inibido(a) com alguma das perguntas contidas no questionário, porém fica facultado ao participante responder apenas as questões que desejar, sem com isso sofrer qualquer prejuízo.

Os dados obtidos serão utilizados somente para fins científicos, com garantia de anonimato e confidencialidade do estudo. Os registros de sua participação na pesquisa serão mantidos em sigilo e somente o pesquisador responsável terá acesso a essas informações. Se alguma publicação resultar desse trabalho, a identificação do(a) participante não será revelada e os resultados serão relatados de forma resumida para preservar o anonimato da pessoa.

Você tem total garantia de esclarecimento em qualquer momento da pesquisa e, para tanto, receberá uma cópia deste termo onde constam os dados de contato para informações. O termo deverá ser datado e assinado pelo pesquisador e pelo(a) aluno(a) participante, em duas vias.

Atenciosamente,

---

Antonio Igo Barreto Pereira  
(Pesquisador)

O pesquisador me informou que o projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos/SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Rio Branco/AC, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Assinatura do(a) aluno(a)

<p><b>Pesquisador:</b> Antonio Igo Barreto Pereira Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. <b>Endereço:</b> Estrada do Calafate, 4915, Calafate Rio Branco/AC – CEP: 69.914-320 <b>Telefones:</b> (68)9978-4949 e (68)9229-4124 <b>E-mail:</b> <a href="mailto:igo.ufac@gmail.com">igo.ufac@gmail.com</a> e <a href="mailto:barretoigo@hotmail.com">barretoigo@hotmail.com</a></p>
---

## APÊNDICE D – Roteiro para entrevista com professores

### ESCOLA:

1. Por que muitos professores se sentem inseguros e com medo nas escolas onde trabalham?
2. Na relação com os alunos em sala de aula o que mais lhe incomoda? Por quê?

### DOCÊNCIA:

3. Um fato que chama a atenção na atualidade é que quase ninguém quer ser professor e que grande parte dos que se tornaram professores, mesmo gostando do seu trabalho, querem mudar de profissão. O que você pensa sobre isso?

### AUTORIDADE:

4. Qual a importância da autoridade para o trabalho do professor?
5. Como os alunos têm encarado a autoridade do professor atualmente? Como acontecia no passado?
6. Por que muitos professores afirmam que sem autoridade podem sofrer violência dos alunos?

### VIOLÊNCIA:

7. Que tipo de violência mais chama sua atenção e lhe incomoda? Por quê?
8. O que leva um aluno a ser violento com o professor?
9. Você já sofreu violência por parte de alunos? Como foi? Que casos de violência escolar você já presenciou ou ouviu falar?
10. Qual a diferença da escola do passado para a de hoje em relação à violência escolar?
11. O que, de forma efetiva, pode ser feito no combate à violência escolar?  
Comente.

## APÊNDICE E – Questionário para professores

Dados pessoais					
Idade: _____ anos	Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	Tempo de atuação na docência: _____ anos			
Graduação: _____	Fez especialização? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Em quantas escolas trabalha? _____			
Tipo(s) de contrato(s): <input type="checkbox"/> Efetivo <input type="checkbox"/> Provisório		C/H semanal de trabalho em cada contrato: _____			
I Grupo de perguntas: Escola					
1) Como é, na maioria das vezes, sua relação com os outros funcionários da escola?					
	Ótima	Boa	Regular	Ruim	Péssima
Professores	( )	( )	( )	( )	( )
Servidores de apoio	( )	( )	( )	( )	( )
Equipe gestora (coordenação e direção)	( )	( )	( )	( )	( )
2) Tem autonomia e liberdade para realizar seu trabalho? <input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Em parte. <input type="checkbox"/> Não.					
3) Considera a escola em que trabalha um lugar seguro? <input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Em parte. <input type="checkbox"/> Não.					
4) Qual a turma da escola que você considera a mais difícil de trabalhar? _____ Por quê? _____					
II Grupo de perguntas: Profissão docente					
5) Você gosta de ser professor(a)? <input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.					
6) O que o motivou a ser professor(a)? <input type="checkbox"/> O prazer de ensinar as pessoas. <input type="checkbox"/> Para satisfazer o desejo de alguém. <input type="checkbox"/> A falta de outra opção. <input type="checkbox"/> A grande oferta de vagas. <input type="checkbox"/> Para ser valorizado(a) e ganhar um bom salário. <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____					
7) Se tivesse a oportunidade de mudar de profissão, você mudaria? Caso responda <b>SIM</b> , diga então qual profissão desejaria exercer. <input type="checkbox"/> Sim. Qual profissão desejaria exercer? _____ <input type="checkbox"/> Não.					
8) Como as pessoas, em geral, veem a profissão docente?					
	Sim	Não			
Respeitada e com prestígio	( )	( )			
Com um bom salário	( )	( )			
Prazerosa	( )	( )			
Estressante	( )	( )			
Cansativa	( )	( )			
Com muito trabalho	( )	( )			
III Grupo de perguntas: Autoridade					
9) Como os mais velhos são considerados atualmente? <input type="checkbox"/> Extremamente importantes. <input type="checkbox"/> Razoavelmente importantes. <input type="checkbox"/> Importantes. <input type="checkbox"/> Pouco importantes. <input type="checkbox"/> Não importantes.					
10) Na maioria das vezes, como é a sua relação com os alunos?					

<input type="checkbox"/> Afetuosa, mas com distanciamento. <input type="checkbox"/> Afetuosa e com proximidade. <input type="checkbox"/> Com rigidez. <input type="checkbox"/> Sem proximidade. <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____
<b>11)</b> Sua autoridade é respeitada pelos alunos? <input type="checkbox"/> Sempre. <input type="checkbox"/> Às vezes. <input type="checkbox"/> Raramente. <input type="checkbox"/> Nunca.
<b>12)</b> Por que alguns alunos não respeitam nem obedecem à autoridade dos professores? <input type="checkbox"/> Porque são mal-educados e costumam afrontar os adultos. <input type="checkbox"/> Pelo fato de não gostarem das suas aulas. <input type="checkbox"/> Para revidarem as agressões sofridas. <input type="checkbox"/> Por discordarem das regras impostas e quererem ser ouvidos. <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____
<b>13)</b> Como você pensa que os professores devem agir para serem obedecidos por seus alunos? <input type="checkbox"/> Preocupando-se e cuidando de todos. <input type="checkbox"/> Demonstrando domínio e segurança no que fazem. <input type="checkbox"/> Com bom humor e descontração. <input type="checkbox"/> Ouvindo a todos e tomando as decisões coletivamente. <input type="checkbox"/> Sendo rigoroso e impondo ordens. <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____
<b>IV Grupo de perguntas: Violência</b>
<b>14)</b> Um professor sem autoridade pode sofrer violência dos alunos? <input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.
<b>15)</b> Desde que se iniciou na docência, já sofreu algum tipo de violência vinda de aluno dentro ou fora da escola? <input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.
<b>16)</b> Caso tenha respondido <b>SIM</b> na pergunta anterior, diga, então, que tipo(s) de violência(s) já sofreu de aluno? ( <b>pode ser marcada mais de uma alternativa</b> ) <input type="checkbox"/> Ofensa. <input type="checkbox"/> Ameaça. <input type="checkbox"/> Agressão física. <input type="checkbox"/> Furto. <input type="checkbox"/> Dano a algum de seus pertences. <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____
<b>17)</b> Já viu ou soube de algum professor que sofreu violência de aluno dentro ou fora da escola? <input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.
<b>18)</b> Caso tenha respondido <b>SIM</b> na pergunta anterior, diga, então, que tipo(s) de violência(s) você viu ou soube? ( <b>pode ser marcada mais de uma alternativa</b> ) <input type="checkbox"/> Ofensa. <input type="checkbox"/> Ameaça. <input type="checkbox"/> Agressão física. <input type="checkbox"/> Furto. <input type="checkbox"/> Dano a algum de seus pertences. <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____
<b>19)</b> O que leva um aluno a ser violento com o professor? <input type="checkbox"/> Falta de consideração e respeito pelos adultos. <input type="checkbox"/> Prazer de humilhar o professor para se mostrar valentão. <input type="checkbox"/> Tentativa de se proteger de ameaças que o professor fez. <input type="checkbox"/> Vingança de uma humilhação ou violência do professor. <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____
<b>20)</b> Como os problemas de violência podem ser resolvidos na escola? <input type="checkbox"/> Por meio de uma disciplina rígida com previsão de duras punições. <input type="checkbox"/> Com a presença constante da polícia na escola. <input type="checkbox"/> Com expulsão dos alunos violentos. <input type="checkbox"/> Com diálogos, palestras e projetos envolvendo pais, alunos, professores, coordenadores e direção. <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____

## APÊNDICE F – Questionário para alunos

Dados pessoais		
Idade: _____ anos	Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino	
Série em que estuda: ( ) 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano ( ) PEEM	Turno: ( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite	
Quem mora com você? _____		
I Grupo de perguntas: Escola		
1) Você gosta de ir à escola? ( ) Sim. ( ) Não.		
2) O que a escola representa para você? ( ) Aprendizado. ( ) Diversão. ( ) Sofrimento. ( ) Cansaço/tédio. ( ) Outra. Qual? _____		
3) Você se sente respeitado(a) na escola? ( ) Sim. ( ) Não.		
4) Em geral, você considera a escola um lugar seguro? ( ) Sim. ( ) Não.		
II Grupo de perguntas: Professor		
5) Você gostaria de ser professor? Caso responda <b>NÃO</b> , diga então qual profissão deseja exercer. ( ) Sim. ( ) Não. Qual profissão deseja exercer? _____		
6) Como as pessoas, em geral, veem a profissão de professor?		
	Sim	Não
Respeitada	( )	( )
Com um bom salário	( )	( )
Prazerosa	( )	( )
Estressante	( )	( )
Cansativa	( )	( )
Com muito trabalho	( )	( )
7) Como você define a maioria dos seus professores? ( ) Amigos. ( ) Autoritários. ( ) Sem autoridade. ( ) Agressivos. ( ) Outra. Qual? _____		
8) Na maioria das vezes, como é a sua relação com os professores? ( ) Respeitosa, mas com distanciamento. ( ) Respeitosa e com proximidade. ( ) Com desprezo. ( ) De forma agressiva. ( ) Outra. Qual? _____		
9) Como costuma resolver suas insatisfações com os professores? ( ) Por meio do diálogo. ( ) Não obedecendo a suas ordens. ( ) Com ameaças, ofensas ou agressões. ( ) Não resolvo, pois tenho medo de ser punido. ( ) Outra. Qual? _____		
III Grupo de perguntas: Autoridade		
10) O que você considera mais importante? ( ) As informações atuais obtidas pelos recursos tecnológicos, como: computador, internet, telefone, televisão. ( ) Os saberes acumulados no decorrer do tempo e transmitidos pelos livros, professores, pais e pessoas mais velhas.		
11) Como os mais velhos são considerados atualmente? ( ) Extremamente importantes. ( ) Razoavelmente importantes. ( ) Importantes.		

<input type="checkbox"/> Pouco importantes. <input type="checkbox"/> Não importantes.
<b>12)</b> Qual é a pessoa da sua casa por quem você tem maior admiração e respeito? <input type="checkbox"/> Pai. <input type="checkbox"/> Avó. <input type="checkbox"/> Primo. <input type="checkbox"/> Irmã. <input type="checkbox"/> Nenhuma. <input type="checkbox"/> Mãe. <input type="checkbox"/> Tia. <input type="checkbox"/> Prima. <input type="checkbox"/> Padrasto. <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____ <input type="checkbox"/> Avô. <input type="checkbox"/> Tio. <input type="checkbox"/> Irmão. <input type="checkbox"/> Madrasta.
<b>13)</b> Como são as pessoas que têm autoridade na sua casa? <input type="checkbox"/> Protetoras e cuidadoras. <input type="checkbox"/> Grosseiras e violentas. <input type="checkbox"/> Frias e insensíveis. <input type="checkbox"/> Iguatárias e transparentes. <input type="checkbox"/> Ditadoras e opressivas. <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____
<b>14)</b> A autoridade de seus professores é respeitada na sala de aula? <input type="checkbox"/> Sempre. <input type="checkbox"/> Às vezes. <input type="checkbox"/> Raramente. <input type="checkbox"/> Nunca.
<b>15)</b> Por que alguns alunos não respeitam e nem obedecem à autoridade dos professores? <input type="checkbox"/> Porque são mal educados e costumam afrontar os adultos. <input type="checkbox"/> Pelo fato de não gostarem das suas aulas. <input type="checkbox"/> Por gostarem de chamar a atenção. <input type="checkbox"/> Para revidarem as agressões sofridas. <input type="checkbox"/> Porque discordam das regras impostas e querem ser ouvidos. <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____
<b>16)</b> De maneira geral, como seus professores conseguem que os alunos respeitem sua autoridade? <input type="checkbox"/> Sendo protetores e cuidadores. <input type="checkbox"/> De forma grosseira e violenta. <input type="checkbox"/> Com frieza e insensibilidade. <input type="checkbox"/> Oprimindo e ditando ordens. <input type="checkbox"/> Permitindo a participação de todos nas decisões. <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____
<b>17)</b> Como você acha que os professores devem agir para serem obedecidos pelos alunos? <input type="checkbox"/> Preocupando-se e cuidando de todos. <input type="checkbox"/> Demonstrando domínio e segurança no que fazem. <input type="checkbox"/> Com bom humor e brincadeiras. <input type="checkbox"/> Ouvindo a todos e tomando as decisões coletivamente. <input type="checkbox"/> Por meio de gritos, ameaças ou imposições. <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____
<b>IV Grupo de perguntas: Violência</b>
<b>18)</b> Um professor sem autoridade pode sofrer violência dos alunos? <input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.
<b>19)</b> Já viu ou soube de algum aluno na escola sendo violento com um professor? <input type="checkbox"/> Sim. <input type="checkbox"/> Não.
<b>20)</b> Caso tenha respondido <b>SIM</b> na pergunta anterior, diga, então, que tipo(s) de violência(s) presenciou contra o professor? ( <b>Nessa pergunta pode marcar mais de uma alternativa</b> ) <input type="checkbox"/> Ofensa. <input type="checkbox"/> Ameaça. <input type="checkbox"/> Agressão física. <input type="checkbox"/> Furto. <input type="checkbox"/> Dano a alguma de suas coisas. <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____
<b>21)</b> O que leva um aluno a ser violento com o professor? <input type="checkbox"/> Falta de consideração e respeito pelos adultos. <input type="checkbox"/> Prazer de humilhar o professor para se mostrar valentão. <input type="checkbox"/> Tentativa de se proteger de ameaças. <input type="checkbox"/> Vingança de uma humilhação ou violência sofrida. <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____
<b>22)</b> Como os problemas de violência podem ser resolvidos na escola? <input type="checkbox"/> Por meio de uma disciplina rígida com previsão de duras punições. <input type="checkbox"/> Com a presença constante da polícia na escola. <input type="checkbox"/> Com expulsão dos alunos violentos. <input type="checkbox"/> Com diálogos, palestras e projetos envolvendo pais, alunos, professores, coordenadores e direção. <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____

## ANEXO – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO CARLOS/UFSCAR



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O esfacelamento da autoridade docente e suas implicações na produção da violência escolar

**Pesquisador:** Antonio Igo Barreto Pereira

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 23119513.0.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 482.294

**Data da Relatoria:** 10/12/2013

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de estudo de característica exploratória, descritivo, com análise quanti-qualitativa a ser realizado com voluntários de uma escola pública estadual em Rio Branco-AC. Todos os professores e alguns alunos selecionados aleatoriamente serão convidados a responderem um questionário com questões de múltipla escolha. Em seguida, será feito um levantamento com os gestores, a equipe pedagógica e os professores para identificar a turma mais violenta e difícil de trabalhar e, então, vinte alunos e todos os professores dessa turma serão convidados a participarem dos próximos passos da pesquisa (entrevista semiestruturada e observações).

#### Objetivo da Pesquisa:

Primariamente, pretende investigar a configuração da autoridade docente em uma instituição de educação básica procurando identificar seus elementos estruturantes, suas rupturas e seus reflexos no surgimento da violência escolar. Como objetivos secundários, o pesquisador informa que também pretende investigar: os significados e representações que alunos e professores têm em relação à autoridade, distinguir os elementos que sustentam a autoridade docente dos que causam seu esfacelamento e/ou ruptura, delinear as consequências mais visíveis da quebra de autoridade na relação professor-aluno, reconhecer o limiar em que a desautorização docente se liga à produção da violência escolar e apresentar possibilidades de reconfiguração da autoridade

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9683

**CEP:** 13.565-905

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 482.294

docente que possam diminuir seus efeitos na produção da violência.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O pesquisador aponta como riscos o fato dos voluntários poderem se sentir inibidos ou constrangidos com alguma questão levantada nos instrumentos de coleta de dados, porém ficarão livres para responderem apenas o que desejarem, sem ferirem seus valores, crenças, interesses e convicções. O pesquisador mencionou também ausência de sanção/penalização por participar parcialmente ou até, eventualmente, recusar participar da pesquisa por parte do pesquisador ou da escola. Não há benefícios diretos aos participantes e tal informação foi adicionada aos TCLEs e aos termos de assentimento. Porém, o pesquisador espera que essa pesquisa possa trazer como resultado algumas contribuições para as reflexões feitas sobre este tema até o momento, estabelecendo proposições para sua compreensão e indicando possíveis intervenções. Afirma ainda que a pesquisa servirá para ampliar as discussões educacionais sobre cultura escolar, relações de poder, mal-estar educacional, controle e autoridade, violência escolar dentre outros, que poderão acontecer tanto nos cursos de formação de professores (inicial e continuada) quanto em qualquer outro espaço. Poderá também indicar possíveis orientações que auxiliem a escola em seu fazer pedagógico no trato com os conflitos cotidianos entre professores e alunos. Por fim, acredita que poderá também suscitar políticas públicas para o enfrentamento da violência escolar.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto de pesquisa possui relevância à área em questão. O cronograma apresentado está adequado.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A Folha de Rosto foi adequadamente preenchida e está assinada. Foi apresentado termo de autorização do gestor da escola na qual será realizada esta pesquisa. Os TCLEs foram reapresentados e estão adequados conforme determina a Resolução 466/12. Foram apresentados os termos de Assentimento para os estudantes.

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Pendências resolvidas.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**CEP:** 13.565-905

**Telefone:** (16)3351-9683

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO CARLOS/UFSCAR

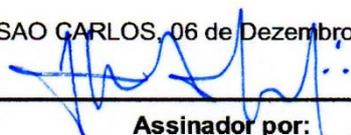


Continuação do Parecer: 482.294

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Projeto aprovado.

SAO CARLOS, 06 de Dezembro de 2013

  
Assinador por:  
Maria Isabel Ruiz Benedita  
(Coordenador)

*Afonso de André Sobrinho*  
Secretário Executivo  
Propq/UFSCar

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9683

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br