

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Pablo Henrique Teodoro de Lima

**O SABER-FAZER DE EDUCADORES DIANTE DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA**

Belo Horizonte  
2022

Pablo Henrique Teodoro de Lima

## **O SABER-FAZER DE EDUCADORES DIANTE DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira.

Linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação.

Belo Horizonte

2022

L732s  
T

Lima, Pablo Henrique Teodoro de, 1994-  
O saber-fazer de educadores diante da violência na escola  
[manuscrito] / Pablo Henrique Teodoro de Lima. - Belo Horizonte,  
2022.

221 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas  
Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Marcelo Ricardo Pereira.

Bibliografia: f. 216-221.

1. Educação -- Teses. 2. Violência escolar -- Teses.  
3. Psicanálise e educação -- Teses. 4. Professores -- Teses.  
5. Disciplina escolar -- Teses.

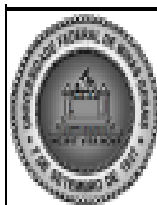
I. Título. II. Pereira, Marcelo Ricardo, 1967-.

III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de  
Educação.

CDD- 371.58

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**



## ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO ALUNO **PABLO HENRIQUE TEODORO DE LIMA**

Realizou-se, no dia 29 de agosto de 2022, às 14:00 horas, na Sala da Congregação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 1480ª defesa de dissertação, intitulada *O saber-fazer de educadores diante da violência na escola*, apresentada por PABLO HENRIQUE TEODORO DE LIMA, número de registro 2020651453, graduado no curso de PEDAGOGIA/DIURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Marcelo Ricardo Pereira - Orientador (UFMG), Prof(a). Cássio Eduardo Soares Miranda (UFPI), Prof(a). Andrea Maris Campos Guerra (UFMG).

A Comissão considerou a tese: **APROVADA**. Com apresentação segura, o texto apresenta bom argumento teórico-metodológico que pode contribuir para pesquisas em Psicanálise e Educação. Avança sobre o tema do saber-fazer com o real da violência em escolas próprias de nosso país. A Comissão recomenda a publicação de artigos.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título de tese para:  
NdA

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 29 de agosto de 2022.

Marcelo

Ricardo

Pereira:56864

272672

Assinado eletronicamente por Marcelo Ricardo Pereira  
CPF: 02198.916.1207-1707

Prof(a). Cássio Eduardo Soares Miranda ( Doutor )

Documento assinado digitalmente

CASSIO EDUARDO SOARES MIRANDA  
Data: 02/09/2022 15:36:59 -0300  
Verifique em <https://verificador.ufmg.br>

*Andrea Maris Campos Guerra*

Prof(a). Andrea Maris Campos Guerra ( Doutora )

*Àquele que é o princípio  $A$  e o fim  $\Omega$ .*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, inteligência suprema, causa primária de todas as coisas, e a toda plêiade de Espíritos Superiores e Puros, que em seu nome, semeiam o *amor* e disseminam a *luz*.

À minha família, pela presença tão significativa e imprescindível em cada momento. A vocês, gratidão e amor, nesta vida e todas as outras.

À CAPES, pelo financiamento da bolsa que subsidiou, por tempo estendido, este grato pesquisador.

Ao Marcelo Ricardo Pereira, mais que orientador, um mestre acolhedor, que ensina com firmeza e suavidade. Um amigo. Seguimos.

Aos amigos de curso e aos amigos da vida, por me recordarem sempre que há de se ter leveza para viver!

A Andréa Guerra pela fundamentalidade do parecer que foi basilar para essa pesquisa, pelo aceite em compor a banca e, especialmente, pela inspiração e espontânea transferência do desejo de educar e acolher!

Ao Cássio Miranda por aceitar, com tamanha gentileza e interesse, compor a banca dessa dissertação, bem como aos professores Pedro Castilho e Rinaldo Voltolini.

Aos membros do Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG.

À Comissão de Acompanhamento Discente pelo acolhimento em um momento delicado do percurso.

À Christiane Matozinhos e toda a equipe do PSILACS que, com grande interesse, nos abriram as portas de nosso campo de pesquisa. Sem essa mediação, esse trabalho não teria sido possível.

Aos membros da Secretaria Municipal de Segurança e Prevenção, especialmente Márcia Cristina Alves e Sebastião Everton de Oliveira, bem como à Guarda Civil Municipal da Prefeitura de Belo Horizonte, que se mostraram disponíveis e interessados em tornar a pesquisa acadêmica possível em tempos de incertezas.

À Maria Lúcia Maia SetteCâmara e Fransmarina Lourenço de Assunção por doarem seus saberes para que eu percorra, cada vez com mais autonomia, os domínios das línguas inglesa e portuguesa! Gratidão!

Aos educadores e educadoras da Escola Municipal Esperança por abrirem a Caixa de Pandora de suas vidas e tornarem nossa pesquisa possível. A esses e a todos os outros educadores, mestres do impossível, GRATIDÃO e CORAGEM!

*“Llevo muchos años defendiendo la idea de que la clave del éxito en la profesión docente consiste en saber ser maestros de humanidad. En entender a nuestros alumnos como los hombres y mujeres que son, en ser capaces de mirarlos a los ojos, reconocer su propia libertad, y, a través de nuestras clases, ayudarles a entender el mundo que los rodea como el primer paso para entenderse un poco mejor a sí mismos.” (ESTEVE, 2009, p. 27).*

## Resumo

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa que teve como objetivo principal analisar qual saber-fazer os educadores apresentam ao lidarem com casos de violência na escola. Tendo como disparador os recrudescentes índices de violência que enfrentam as instituições escolares, bem como a dificuldade que muitos educadores (professoras/es, coordenadoras/es e diretoras/es) enfrentam ao lidarem com os casos mais enigmáticos de violência na escola, buscamos apreender deles que saber-fazer singular inventam para conduzir seu trabalho diante da imprevisibilidade que o ofício docente lhes apresenta. Recorrendo ao saber pedagógico, mas também à psicanálise, enquanto norteadores de nossas reflexões, e tendo por certo que a forma única não existe, restando-nos o caso a caso, tivemos por objetivos secundários conhecer o que educadores da Educação Básica entendem como violência na escola, suas fontes e quais os possíveis projetos que desenvolvem para lidar com ela. Igualmente buscamos investigar, na perspectiva do conceito psicanalítico de saber-fazer, que outros saberes podem ser produzidos pelo fazer não projetado ou não planejado por esses mesmos educadores. Considerando-se ser esta uma pesquisa com sujeitos, a oferta da palavra se mostrou de fundamental importância. Para isso, fizemos uso da entrevista em profundidade, de modo que eles pudessem falar livremente sobre o tema proposto, deixando emergir seu saber-fazer. O tratamento das entrevistas foi realizado por meio da análise clínica do discurso, ferramenta que nos tornou possível depreender algo de singular no saber-fazer dos educadores ao lidarem com casos de violência na escola. De modo a construir e fundamentar nosso objeto de pesquisa, realizamos um cruzamento de dados provenientes de quatro fontes principais, quais sejam: relatórios estatísticos da Prefeitura de Belo Horizonte sobre a violência nas escolas; Boletins de Ocorrência Circunstanciados da Guarda Civil Municipal; revisão de literatura e fundamentação teórica sobre a violência e o saber-fazer docente; além da escuta dos sujeitos. Constatamos a relevância de se considerar a singularidade e a inventividade do saber-fazer docente de cada educador, subjetivado ao longo de sua trajetória profissional docente.

Palavras-chave: Saber-fazer. Violência escolar. Educador. Psicanálise.



## **Abstract**

This work is the result of a research whose main objective was to analyze what know-how educators present when dealing with cases of violence at school. Having as a trigger the increasing levels of violence that school institutions face, as well as the difficulty that many educators (teachers, coordinators and principals) face when dealing with the most enigmatic cases of violence at school, we seek to understand them what unique know-how they invent to conduct their work with the unpredictability that the teaching profession presents to them. Resorting to pedagogical knowledge, but also to psychoanalysis, as guides for our reflections, and taking for granted that the unique form does not exist, leaving us on a case-by-case basis, we had as secondary objectives: to know what Basic Education educators understand as violence at school, its sources and what possible projects they develop to deal with it; as well as to investigate, from the perspective of the psychoanalytic concept of know-how, what other knowledge can be produced by doing not designed or not planned by these same educators. Considering that this is a research with subjects, the offer of the word proved to be of fundamental importance. For this, we used the in-depth interview, so that they could talk freely about the proposed topic, letting their know-how emerge. The analysis of the interviews was carried out from the clinical analysis of discourse, a tool that made possible to infer something unique in the know-how of educators when dealing with cases of violence at school. In order to build and support our research object, we cross-referenced data from four main sources, namely: statistical reports from the Belo Horizonte City Hall about violence in schools; Detailed Occurrence Bulletins of the Municipal Civil Guard; literature review and theoretical foundation on violence and teaching know-how; beyond listening to the subjects. We found the relevance of considering the uniqueness and inventiveness of each educator's teaching know-how, subjectivized throughout their teaching career.

**Keywords:** Know-how. School violence. Educator. Psychoanalysis.

## LISTA DE SIGLAS

TDAH	Déficit de Atenção com Hiperatividade
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
EME	Escola Municipal Esperança
BOC's	Boletins de Ocorrência Circunstanciados (BOC's)
PSILACS	Psicanálise e Laço Social no Contemporâneo
SMSP	Secretaria Municipal de Segurança e Prevenção de Belo Horizonte
DCRI	Diretoria de Prevenção Social à Criminalidade
GPTEP	Gerência de Prevenção à Violência e Criminalidade em Territórios
TGCL4/L4	Território de Gestão Compartilhada Leste 4
COVID-19	Coronavirus disease 2019 (Sars-CoV-2)
OMS	Organização Mundial de Saúde
BH	Belo Horizonte
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
GCMBH	Guarda Civil Municipal de Belo Horizonte
IEMG	Instituto de Educação de Minas Gerais
PPP	Parceria Público-Privada
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
IVJ	Índice de Vulnerabilidade Juvenil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
GISP	Gestão Integrada de Segurança e Prevenção
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 A questão de método .....</b>	<b>25</b>
<b>2. A VIOLÊNCIA QUE FREQUENTA A ESCOLA.....</b>	<b>35</b>
<b>2.1 A violência <i>na</i> escola.....</b>	<b>41</b>
<b>2.2 A violência <i>da</i> escola.....</b>	<b>45</b>
<b>2.3 A violência <i>contra</i> a escola .....</b>	<b>50</b>
<b>3. A VIOLÊNCIA NOSSA DE CADA DIA .....</b>	<b>54</b>
<b>3.1 O que é violência? .....</b>	<b>54</b>
<i>3.1.1 Uma breve conceituação psicanalítica de violência .....</i>	<i>62</i>
<b>3.2 Como experimentamos a violência.....</b>	<b>71</b>
<b>3.3 Violência, capitalismo e sociedade de classes .....</b>	<b>78</b>
<b>4. A FORMAÇÃO DE UM SUJEITO-PROFESSOR E SEUS SABERES.....</b>	<b>87</b>
<b>4.1 Profissionalização e profissionalidade docente: de sujeito a sujeito-professor.....</b>	<b>87</b>
<b>4.2 A crise do magistério docente e a perspectiva do professor reflexivo: uma solução? 98</b>	
<b>4.3 Os saberes do docente na constituição profissional do professor.....</b>	<b>113</b>
<b>5. SABER-FAZER DOCENTE: UMA PERSPECTIVA PSICANALÍTICA .....</b>	<b>120</b>
<b>5.1 O que pode a psicanálise na interface com a educação? .....</b>	<b>120</b>
<b>5.2 O saber-fazer docente sob uma perspectiva psicanalítica .....</b>	<b>130</b>
<b>6. A ESCOLA MUNICIPAL ESPERANÇA.....</b>	<b>138</b>
<b>6.1 O contexto socioeconômico da Escola Municipal Esperança .....</b>	<b>138</b>
<b>6.2 O contexto histórico da Escola Municipal Esperança.....</b>	<b>144</b>
<b>6.3 A educadora Joana: “O menino me bateu, Hermínio!”.....</b>	<b>148</b>
<i>6.3.1 A idiossincrasia do saber-fazer de Joana.....</i>	<i>156</i>
<b>6.4 O educador Hermínio: “O professor que tem sucesso não é só professor, ele é mais que professor”.....</b>	<b>160</b>
<i>6.4.1 A idiossincrasia do saber-fazer de Hermínio.....</i>	<i>165</i>
<b>6.5 O educador Evandro: “[...] acho que todos saíram de lá me chamando de pai”.....</b>	<b>169</b>
<i>6.5.1 A idiossincrasia do saber-fazer de Evandro.....</i>	<i>175</i>
<b>6.6 A educadora Marta: “Eu não podia ser a mesma, tinha que ser uma outra. Hoje sou outra ainda. Eu fui várias professoras”.....</b>	<b>179</b>
<i>6.6.1 A idiossincrasia do saber-fazer de Marta .....</i>	<i>188</i>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>195</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>216</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O que se espera de uma pesquisa acadêmica? Refletindo sobre a fundamentalidade de uma pesquisa, cremos ser basilar precisar a dimensão social que ela deve incorporar, de modo que tudo aquilo que é produzido no meio acadêmico encontre um real aproveitamento por parte da sociedade na qual a pesquisa se insere. Por esse motivo, buscamos, em nossa pesquisa, recortar nosso objeto de maneira que as indagações e anseios pessoais que motivaram tal busca nos pesquisadores pudessem ter um reflexo – esperamos, positivo – também na sociedade, mas, principalmente, na microfísica das experiências singulares que cruzaram nosso caminho e tornaram real a idealização deste projeto. É importante ter em mente que, todas as vezes que objetivamos realizar pesquisas com sujeitos, de alguma maneira suas vidas serão impactadas, pois pesquisar com sujeitos é adentrar mundos particulares, verdadeiras Caixas de Pandora<sup>1</sup>, de onde podem emergir todas as desgraças do mundo, mas também, e até, a *esperança* que os leva a encontrar caminhos para superar a todas elas. Nossa pesquisa, portanto, buscou sujeitos educadores dispostos a se abrirem conosco, a fim de expor para nós, pesquisadores, suas experiências de vida no trato com uma das maiores impertinências de nossos tempos: a violência.

É necessário que situemos nosso leitor de onde falamos, o que objetivamos compreender e o que motivou em nós o desejo de ir ao encontro de educadores, buscando extrair deles algo que pudesse responder aos nossos anseios. Essa pesquisa insere-se na linha de pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e procura analisar e refletir sobre a pergunta: *que saber-fazer os educadores apresentam diante da violência na escola?*

As inquietações para esta pesquisa surgiram durante uma experiência profissional, a partir da qual começamos a questionar o fenômeno da violência apresentada diariamente pelos estudantes, de formas as mais diversificadas possíveis. Dentre os inúmeros problemas apresentados à escola cotidianamente pelo corpo docente e discente que a constitui, a violência está entre os que mais causam estranhamento e incômodo. Sendo a instituição parte de uma grande rede particular de ensino, os episódios de violência evidenciavam, muitas

---

<sup>1</sup> A Caixa de Pandora é um objeto fantástico criado pelos deuses da mitologia grega para guardar todas as desgraças do mundo, entre as quais a guerra, a discórdia, as doenças do corpo e da alma. Contudo, nela havia uma única virtude: a esperança. A caixa pertencia a Pandora, primeira mulher criada por Zeus, que sendo enviada à Terra como protetora da caixa, num impulso de curiosidade, a abriu, libertando todos os males do mundo, mas retendo, ainda assim, a esperança.

vezes, um não saber-fazer por parte dos educadores (professores/as, coordenação pedagógica e direção). Os três casos mais enigmáticos dessa experiência profissional e que mais despertaram interesse na temática dizem respeito a uma criança de seis anos, aluna do 1º ano do Ensino Fundamental I e a dois adolescentes, ambos no Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos).

A criança A, aluna do 1º ano, era uma menina ativa e muita enérgica, maior que os demais colegas, com grande facilidade de aprendizado dos conteúdos escolares, embora quase nunca permanecesse em sala de aula. A menina, ora muito simpática e meiga, quando contrariada, agredia verbal e fisicamente colegas e educadores, quebrava mochilas e rabiscava paredes, cortava seu cabelo e das colegas, pregava gomas de chicletes em todos os lugares, utilizava palavras de baixo calão, mordida, esperneava, tentava fugir da escola, se escondia em lugares inesperados, tentava pular de janelas localizadas no 3º andar do prédio, dentre muitas outras manifestações. Apresentava relação ambígua com os responsáveis, afirmando ter aprendido a bater com a mãe, pois apanhava dela e a falar palavrões com o pai, que segundo ela, utilizava-os com frequência. Os laudos médicos nunca apresentaram diagnósticos objetivos. Em alguns momentos de crise emocional, os educadores, imobilizados em seu saber-fazer, deixavam a menina isolada em alguma sala por medo de se aproximarem dela e tal ato gerar consequências danosas à menina e à escola. Nesses momentos, era comum que a aluna deitasse no chão, gritasse, chorasse, esperneasse e agredisse qualquer um que se aproximasse dela. Frequentemente, algum tempo depois dos ocorridos, ela chorava ao rememorar-los e dizia não ser amada pela família ou pelos colegas da escola.

O adolescente B, aluno do 6º ano, apresentava grande dificuldade em socialização, sendo evitado e muitas vezes excluído das atividades coletivas pelos colegas e até mesmo pelos professores. Entre três irmãos, era o caçula e contava com mais assistência financeira do que afetiva por parte da família. Se autoidentificava com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), justificativa que utilizava para sua dificuldade com os conteúdos escolares, relacionamentos e concentração nas aulas. De forma rotineira, era expulso de sala pelos professores, pois brincava durante a aula, incomodando docentes e colegas. Recusava-se a fazer algumas atividades, incluindo as provas, e se envolvia constantemente em brigas e discussões, agredindo verbal e fisicamente outros alunos. Discutia também com os educadores da escola, chegando a também agredi-los verbalmente. Transgredia constantemente as regras, como, por exemplo, pulando os portões para entrar em áreas proibidas. Periodicamente irrompia em crises de choro e discursos suicidas.

O adolescente C, aluno repetente do 7º ano, apresentava muitas dificuldades de aprendizagem. Nas turmas em que passava era sempre muito temido pelos outros colegas e mesmo aqueles que mantinham amizade com ele, demonstravam certo temor em confrontá-lo. O aluno aparentava ser muito gentil com a coordenação da escola, embora se transformasse quando era contrariado. Em sala, discutia e intimidava professores/as, chegando a chutar o mobiliário da sala e bater portas repetidas vezes. Algumas professoras temiam o aluno e saíam de sala chorando com medo das reações dele. Agredia física e verbalmente os colegas, mas exercia certo fascínio sobre as meninas, que muitas vezes se submetiam às suas vontades, chegando a extremos. A família do adolescente era contrária às intervenções disciplinares da escola em relação a ele, se posicionando sempre favorável ao aluno.

O que chama mais atenção nos três casos é a dificuldade dos educadores em lidarem com as situações em que a violência se apresentava de formas as mais variadas possíveis dentro da escola. Quando a situação ficava mais tensa, notava-se um “efeito *ping-pong*”, dos/as professores/as até a direção da escola, de modo que um relegava para o outro a resolução do problema. Quando todos se davam por vencidos, o caso era encaminhado às famílias ou órgãos externos competentes. “Nessa perspectiva, a palavra de ordem passa a ser o ‘encaminhamento’” (AQUINO, 1998, p. 8). Uma tendência que se tem observado nesse encaminhamento é a recorrente solicitação de saberes externos à pedagogia, que a exemplo de uma *Weltanschauung*<sup>2</sup>, parecem apresentar um saber pronto, *prêt-à-porter* das emergentes necessidades que tem apresentado a instituição escolar. Dentre esses saberes, muito tem se discutido e problematizado a presença massiva da psicologia na educação, ou psicologização da pedagogia escolar. Essa presença, ao longo dos anos, tem ganhado nova forma, ao se atrelar o tratamento psicológico à medicina, trazendo, de forma cada vez mais pulsante, a medicalização dos problemas pedagógicos, negligenciando-se, muitas vezes, que a própria pedagogia possui, dentro de seu campo de saberes, meios de operacionalizar com isso, prescindindo de intervenções tão intrusivas em suas práticas.

Contudo, se consideramos que esses problemas que a pedagogia necessita enfrentar carregam uma inegável marca inconsciente, haveremos de convir que o saber pedagógico, nesse aspecto, parece falhar, assim como o saber médico. Há questões apresentadas à escola

---

<sup>2</sup> “*Weltanschauung* é um termo alemão utilizado por Freud com difícil tradução para outras línguas. Tem sido traduzido em português como ‘cosmovisão’ [ou visão de mundo]. Para Freud, serve para falar de ‘[...] uma construção intelectual que soluciona todos os problemas de nossa existência, uniformemente, com base em uma hipótese superior dominante, a qual, por conseguinte, não deixa nenhuma pergunta sem resposta e na qual tudo que nos interessa encontra seu lugar fixo’. FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização (1930). In: \_\_\_\_\_. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. vol. XXI, p. 155” (VOLTOLINI, 2020, p. 84).

que vão além daquilo que os profissionais da educação conseguem operar, até porque, no mais das vezes, é a própria subjetividade desses profissionais que é colocada à prova. Sendo assim, onde poderia se colocar uma abordagem psicológica das práticas escolares? Se quisermos pensar em uma abordagem clínica – e como nos recorda Voltolini (2018), uma clínica que não vise tirar o protagonismo das práticas pedagógicas, mas pelo contrário, devolvê-las à escola – encontraremos algo da psicanálise que justifique nossa escolha e a presença dela na escola.

Recorrendo à psicanálise, enquanto norteadora de nossas reflexões, e tendo por certo que a forma única não existe, restando-nos o caso a caso, objetivamos interrogar esses sujeitos educadores que lidam cotidianamente com a violência. Considerando que a aceitação do saber psicanalítico dentro da escola ainda não seja satisfatória, havendo em muitos casos resistência em aceitá-lo como forma de atuação na superação dos referidos problemas escolares, acreditamos que a psicanálise é uma consistente ferramenta para compreender como se dão esses processos e intervir mais assertivamente sobre eles, valorizando a subjetividade em um ambiente coletivamente angustiado.

Em uma esfera macrossocial, nunca foram tão evidentes, discutidos e causaram tanto incômodo os problemas escolares, evidenciados em índices, cada vez mais crescentes, de crianças, adolescentes – e educadores – que se apresentam violentos e violentados, indiferentes, medicalizados, evadindo da escola ou de maneira mais drástica, recorrendo ao suicídio. Tais problemas, sob uma perspectiva psicanalítica, podem ser considerados como sintomas educativos, sociais ou psíquicos, que dizem respeito a modos de ser dos próprios sujeitos que os apresentam. Segundo Pereira (2017, p. 7), em nossa sociedade contemporânea “os sintomas transbordam”, pois vivemos na sociedade dos excessos, em que o gozo deixa de ser mediado pelos reguladores sociais e passa a operar pela satisfação imediata do sujeito. Guerra (2017, p. 113) aponta que “Lacan chama de sintoma tudo aquilo que vem do real, e de real o que não vai bem, o que não funciona”. Em uma sociedade excessivamente sintomática, supõe-se que muitas coisas não estão bem. Os sintomas (psíquicos) são a prova disso.

De acordo com uma notícia divulgada pela Revista Nova Escola<sup>3</sup>, o resultado de uma pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com mais de 100 mil professores, revela que o Brasil lidera o ranking de agressões praticadas por alunos contra docentes, sendo que 12,5% dos professores afirmaram já terem

---

<sup>3</sup> Disponível em: <[novaescola.org.br/conteudo/17609/brasil-lidera-indice-de-violencia-contra-professores-o-que-podemos-fazer](http://novaescola.org.br/conteudo/17609/brasil-lidera-indice-de-violencia-contra-professores-o-que-podemos-fazer)>. Acesso em: 19 jul. 2019.

sofrido algum tipo de agressão, verbal ou física. Outra pesquisa<sup>4</sup>, realizada com 701 professores e 1000 alunos da rede pública de ensino de São Paulo, pelo Instituto Locomotiva<sup>5</sup> a pedido do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), aponta que o número de casos de violência na escola aumentaram consideravelmente entre professores e alunos no ano de 2019 em comparação com 2017.

A pesquisa aponta que entre 2017 e 2019 os casos de bullying aumentaram de 8% para 16%, os casos de discriminação de 9% para 15% e as agressões verbais de 44% para 48% contra os professores. O aumento também pôde ser observado no relacionamento entre os alunos, no que diz respeito aos casos de bullying e discriminação. Dentre aqueles que relataram ter sofrido violência pessoal dentro da escola, entre os anos de 2014 e 2019, os índices saltaram, respectivamente, de 28% para 48% entre os alunos e de 44% para 54% entre os professores. Outros dados da pesquisa revelam que entre os paulistas entrevistados, 79% já ouviram falar de algum de tipo de violência na escola, sendo que os tipos mais comuns foram agressão verbal (83%), bullying (70%), agressão física (53%) e vandalismo (56%). Na pesquisa de 2014, 83% dos professores entrevistados conheciam alguém que havia sofrido violência em sala de aula contra 90% na pesquisa de 2019.

Verificamos, ao realizar algumas buscas de pesquisas para o projeto que deu origem a esta dissertação que, apesar de ser um tema emergente, a compreensão dos sintomas educativos, e principalmente o violento, ainda requer grande empenho em pesquisas, a fim de que consigamos intervir de forma mais efetiva na sugestão de possíveis saídas para os impasses apresentados à escola. Em relação ao nosso objeto, “outras pesquisas devem ser realizadas, a fim de se compreender cada vez mais a complexidade da manifestação da violência nas escolas e possibilitar seu enfrentamento e prevenção” (GIORDANI *et al*, 2017, p. 109). Enfrentar a violência, acreditamos, diz respeito a políticas públicas realmente empenhadas em fazer frente e resolver o problema, mas também em instrumentalizar aqueles que se encontram na linha de frente desse enfrentamento: os educadores.

É por esse motivo que objetivamos questionar os educadores em sua subjetividade mesma, interrogando seu saber-fazer em relação aos episódios violentos na escola. Embora saibamos que muitas vezes os métodos disciplinares utilizados no manuseio da violência sejam questionáveis, centraremos nossos esforços na pessoa do educador, em sua

---

<sup>4</sup> Disponível em: <[apeoesp.org.br/noticias/noticias-2019/casos-de-bullying-e-discriminacao-aumentam-entre-alunos-e-professores-nas-escolas-de-sp-diz-pesquisa/](http://apeoesp.org.br/noticias/noticias-2019/casos-de-bullying-e-discriminacao-aumentam-entre-alunos-e-professores-nas-escolas-de-sp-diz-pesquisa/)>. Acesso em: 18 set. 2020.

<sup>5</sup> O Instituto Locomotiva é especializado em transformar dados em estratégias e ações para que empresas, instituições públicas e organizações do terceiro setor dialoguem com o público e criem estratégias de intervenção social. Disponível em: <https://www.ilocomotiva.com.br/>. Acesso em: 18 set. 2019.



subjetividade e ao que lhe escapa à compreensão, causando-lhe possível mal-estar para além apenas dos métodos de que se serve. Buscaremos apreender deles como lidam com a violência, qual o saber eles empregam em seu fazer, ou seja, que fazem diariamente em sua rotina escolar com o que fizeram deles, com base em suas formações, currículos e experiências. Obtendo sucesso ou fracassando desastrosamente em seu árduo trabalho de educar, ser-nos-á mais caro apreender a singularidade de cada modo de saber-fazer com a violência e com a própria docência. Servimo-nos da máxima sartreana de que importa menos o que fizeram de mim, mas, antes, o que eu faço com o que fizeram de mim (SARTRE, 1946).

O primeiro e o segundo capítulos de nossa dissertação foram dedicados a compreender a violência enquanto fenômeno social e sintoma subjetivo. A partir da violência que se queixa a escola, buscamos destrinchar tal fenômeno categorizando-o em violência *da/na/contra* a escola e as implicações objetivas e subjetivas de cada categoria. Dessa queixa da instituição, elencamos aquilo que se destacou como mais relevante, de modo que pudéssemos buscar a compressão desses aspectos de maneira mais aprofundada, partindo do que apresentava a escola, mas não nos restringindo a ela. Embora não tenhamos aprofundado nossas reflexões acerca de todos os problemas apresentados, acreditamos ter abarcado aqueles que mais encontraram ressonâncias na escola pesquisada, quais sejam: o que consideramos como violência; a violência sob uma perspectiva psicanalítica; a maneira que a experimentamos (objetiva – sistêmica e simbólica – e subjetiva); a violência institucional propositiva e, por fim, a naturalização da violência na sociedade e na escola e sua relação com o capitalismo, a sociedade de classes e o mito da não violência no Brasil.

O segundo e o terceiro capítulos são dedicados à compreensão do saber-fazer docente, partindo do entendimento da pessoa do professor como protagonista desse saber-fazer. Nesse percurso nos servimos das teorizações pedagógicas que apresentam a construção do sujeito professor a partir do processo de profissionalização e construção da profissionalidade docentes, evidenciando a maneira singular com que cada professor constrói sua profissão e seus saberes. Seguindo a orientação das tendências pedagógicas, tecemos uma reflexão crítica à perspectiva do professor reflexivo e demos corpo a uma fundamentação dos saberes docente e da importância deles para o desenvolvimento do ofício do professor. Nisso, abrimos caminho, a partir de uma lacuna encontrada nas teorias pedagógicas, para incorporar o saber-fazer a partir de uma interpretação da psicanálise, movimento que nos possibilitou compreender qual deve ser o saber-fazer do professor, mestre de seu ofício.

No quinto capítulo, apresentamos ao leitor a Escola Municipal Esperança<sup>6</sup> (EME), assim nomeada por ter nos apresentado uma grande Caixa de Pandora de onde buscamos extrair o fastidioso fenômeno violento, mas também a esperança de saber não sê-lo invencível. Abrimos o capítulo expondo ao leitor dados quantitativos extraídos de relatórios que escalonam as escolas mais violentas de Belo Horizonte e por meio desses relatórios fundamentamos nossa escolha pela EME. Apresentamos, em seguida, um breve histórico da instituição e os modos como a violência tem se apresentado ao longo de sua trajetória. Por último, trazemos a descrição de quatro entrevistas em profundidade realizadas com alguns educadores da instituição, seguida de uma análise clínica do discurso de cada uma delas, momento em que intentamos extrair o saber-fazer singular de cada educador para lidar com os casos de violência na escola.

Na conclusão de nosso trabalho, sugerimos ao leitor o que depreendemos ser o saber-fazer docente para lidar com os casos de violência na escola, bem como o que acreditamos ser a resposta para um paradoxo que nos apresentou a instituição pesquisada, considerada uma das mais violentas nos relatórios elaborados pelos órgãos públicos, ainda que tal violência não pareça dar-se, de maneira real, no discurso dos educadores, que parecem avaliar a escola sob uma perspectiva mais idealizada.

### **1.1 A questão de método**

Considerando que o eixo estruturante de nossa pesquisa versava sobre o saber-fazer de educadores ao lidarem com casos de violência na escola, tínhamos por certo a necessidade de encontrar instituições em que os índices de violência se apresentassem alarmantes, de modo que pudéssemos embasar nossa escolha por meio desses índices. Acreditávamos ser basilar em nossa pesquisa recorrer a fontes que estivessem diretamente ligadas e tendo suas rotinas modificadas, influenciadas ou até mesmo moldadas pelo fenômeno da violência na escola.

Tendo em conta que a boa pesquisa é aquela que traz possibilidades reais de enfrentamento das demandas apresentadas pela sociedade, nos propomos a encontrar escolas reconhecidas pela violência já naturalizada entre os atores que as compõem. Ainda que encontrássemos os índices quantitativos e as escolas de que necessitávamos, algo mais se fazia necessário, uma vez que nossa pesquisa buscou compreender menos a objetividade e mais a subjetividade do saber-fazer docente, um saber, que como veremos, é sempre singular e nunca universal ou *standard*. Seria necessário, em vista disso, embasarmo-nos teoricamente

---

<sup>6</sup> Visando preservar a integridade da escola pesquisada, bem como o anonimato dos/as educadores/as participantes da pesquisa, utilizamos nomes fictícios para referenciá-los.

não apenas nas teorias pedagógicas, mas também em alguma outra corrente epistemológica que nos permitisse apreender mais que a simples objetividade dos casos de violência e formas de lidar com esses casos que nos foram apresentadas por nossos educadores. Para além do que se mostrava, seria necessário que tivéssemos subsídios para ler o que estava posto nas entrelinhas do discurso, oculto aos próprios sujeitos, inclusive a nós.

Considerando que “tanto a psicanálise quanto a educação são artes ou profissões essencialmente relacionais, marcadas pela lógica do não-todo ou, dito de outro modo, são artes nas quais as relações nunca se explicam ou se dão plenamente” (PEREIRA, 2016, p. 207), buscamos a psicanálise na interface com a educação para nos subsidiar. Depreender algo do saber-fazer docente somente seria possível se estivéssemos atentos àqueles que portam esse saber e a eles déssemos o devido lugar de fala em nossa pesquisa. Nesse percurso, nos servimos da psicanálise por ser ela que, assim como a educação, pode operar na contingência relacional de sujeitos não-todos, e oferece, a esses sujeitos, o direito à palavra. Sem a palavra de nossos educadores, seria impossível colher deles a idiossincrasia do saber-fazer de cada um para lidar com os casos de violência na escola.

A grande oferta da psicanálise ao sujeito é o direito à palavra, fazendo uso da linguagem como sua principal ferramenta de implicação do mundo em que vive, tendo como referencial seu próprio inconsciente. Para Bispo e Lima (2014, p.177) “quando o cálculo utilitário e a biopolítica excluem totalmente da cena as dimensões incalculáveis, contingentes e sutis que concernem ao sujeito, temos o império de um discurso de domínio”. Para que assim não seja, é necessário dar ao sujeito a oportunidade de refletir sobre seus atos e se implicar deles, trazendo ao nível do discurso aquilo que apesar de posto, se oculta ao próprio sujeito, o quê, das estrelinhas, precisávamos extrair.

Levando em consideração essa dimensão do inconsciente, qualquer pesquisa que se queira empreender na interface entre psicanálise e educação precisa, necessariamente, considerar a subjetividade dos atores envolvidos, suas percepções e sentimentos sobre determinado fenômeno e o contexto em que ele se dá. Buscando, portanto, encontrar e cruzar essas variantes, nossa pesquisa se fundamentou a partir de quatro fontes de dados, que nos auxiliaram a conhecer melhor nosso campo e analisar, com mais profundidade, nosso objeto. Foram elas: (1) relatórios sobre a violência nas escolas de Belo Horizonte, (2) Boletins de Ocorrência Circunstanciados (BOC's), (3) revisão de literatura e fundamentação teórica e (4) os sujeitos. Isso posto, elucidaremos para nosso leitor como recolhemos e tratamos cada fonte utilizada na elaboração de nosso trabalho.

A primeira fonte trabalhada, aquela que nos abriu, de fato, nosso campo de pesquisa, foram os relatórios quantitativos sobre violência nas escolas de Belo Horizonte. Tendo ciência de uma pesquisa já em andamento sobre violência na escola, realizada por alguns membros do grupo de pesquisa PSILACS (Psicanálise e Laço Social no Contemporâneo, da UFMG), realizamos contato com a coordenação da referida pesquisa, na pessoa de Christiane Matozinhos, de modo que nos fosse possível mapear algo do que já estava sendo feito em relação ao assunto que intentávamos pesquisar. Por meio dos pesquisadores desse grupo, tivemos acesso à Secretaria Municipal de Segurança e Prevenção de Belo Horizonte (SMSP), na pessoa de Márcia Cristina Alves, diretora de prevenção social à criminalidade (DCRI), e Sebastião Everton de Oliveira, gerente de prevenção à violência e criminalidade em territórios (GPTER). Ambos foram fundamentais para que nossa pesquisa pudesse prosseguir, pois foi por meio deles que tivemos acesso aos relatórios que evidenciaram as escolas mais violentas do município de Belo Horizonte, bem como as pesquisas anteriores realizadas sobre o mesmo assunto. Em capítulo apropriado de nosso trabalho, descrevemos com maior detalhamento esses relatórios, bem como a maneira que nos servimos de cada um deles para construção de nossa justificativa de escolha da escola pesquisada.

Após o primeiro contato com a SMSP, realizamos algumas reuniões virtuais com a gerente de prevenção à violência e criminalidade, Márcia Alves, que nos auxiliou a compreender o contexto das escolas mais violentas da capital mineira, bem como de que maneira a referida secretaria tem trabalhado para auxiliar essas escolas e superar o fenômeno violento. Durante esse processo, participamos também de algumas reuniões realizadas pela SMSP conjuntamente com os representantes das escolas mais violentas e órgãos públicos e privados localizados no território em que essas escolas encontram-se localizadas. É importante frisar que, desde o primeiro contato, ficou estabelecido pela gerente da DCRI, bem como pelos relatórios, que o maior índice de violência escolar em BH encontrava-se localizado na Regional Leste, no Território de Gestão Compartilhada L4 (TGCL4), uma subdivisão que recebe as regiões do município, como veremos de maneira mais detalhada adiante. Essa indicação partiu também de Christiane Matozinhos, pesquisadora do PSILACS, que já coordenava uma pesquisa-intervenção no referido território à época de nossa chegada, em decorrência da violência que ele apresenta.

Após as conversas preliminares realizadas com membros da SMSP, participações nas reuniões e análises dos relatórios fornecidos pela secretaria, foi possível destacar dentro do território L4 três escolas que apresentavam os maiores índices de violência pelo maior período de tempo. Antes de contatar essas escolas, no entanto, fizemos novo contato com Márcia

Alves, de modo que pudéssemos confirmar com ela se estávamos coerentes em nossa escolha pelas três instituições. Tendo recebido anuência da gerente de prevenção, iniciamos um movimento de contatar as referidas escolas de modo que as respectivas direções aceitassem ou não participar de nossa pesquisa.

Nesse processo, é importante destacar que toda a movimentação de contato com as escolas e realização das posteriores visitas se deu em meio ao período de isolamento social ocasionado pela pandemia do Coronavírus (COVID-19/Sars-CoV-2). Dessa forma, todo o processo encontrou uma morosidade maior e necessária, de modo que tanto os pesquisadores quanto os educadores entrevistados permanecessem resguardados e respeitassem as normas sanitárias estabelecidas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e demais órgãos regionais de saúde.

Tendo cogitado realizar as entrevistas de maneira virtual, tivemos uma oportunidade de fazê-las em modo presencial, quando foi determinado pela Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), entre agosto e setembro de 2021, o retorno parcial das atividades escolares presenciais, até que as escolas estivessem preparadas para o retorno integral das atividades, recebendo todos os alunos dentro das instituições. Considerando que as equipes gestoras de todas as instituições de ensino públicas da capital encontravam-se em um período de repentinas mudanças, que estavam demandando árduo trabalho de organização e adaptação, encontramos dificuldade em contatar as escolas e receber delas autorização para as visitas, menos por questão do isolamento social e mais pelas excessivas atribuições que foram demandadas a elas na organização do retorno presencial dos alunos.

Para que esse contato se efetivasse e de fato conseguíssemos ter acesso a alguma das três escolas, contamos com o imprescindível apoio de Sebastião de Oliveira, GPTER, que contactou as instituições, em nome da SMSP, apresentou nossa pesquisa e nos forneceu os contatos de alguns educadores da Escola Municipal Esperança. A princípio, segundo nos relatou Sebastião, as três escolas que havíamos selecionado foram contactadas e aceitaram participar da pesquisa. No entanto, após o primeiro contato com a Escola Esperança e as limitações que o momento nos impunha, decidimos permanecer apenas com a referida escola, onde realizamos todas as entrevistas de nossa pesquisa.

Tendo a EME aceitado participar de maneira presencial de nossa pesquisa, após contato realizado com diretora Joana, recorreremos, antes, novamente à SMSP para que pudesse intermediar nosso contato com Guarda Civil Municipal de Belo Horizonte (GCMBH). Esse interesse de contato se deu após a análise prévia que fizemos dos relatórios fornecidos pelas SMSP, uma vez que nesses relatórios constavam alguns Boletins de Ocorrência

Circunstanciados registrados nas escolas visitadas pela Guarda Municipal, o que viria a ser nossa segunda fonte de dados. Esses boletins funcionam como ocorrências que registram a descrição do ocorrido que motivou a presença do órgão dentro da escola e o encaminhamento dado a cada caso. Nossa intenção era de que a Guarda Civil pudesse nos disponibilizar todos os BOC's registrados na EME entre os anos de 2018 e 2020, o que foi prontamente atendido pelo referido órgão, na pessoa de Wellington Miranda da Silva, inspetor da Inspetoria de Estatística e Tecnologia da Informação da SMSP. Esses boletins foram utilizados para mapear alguns casos de violência mais emblemáticos vivenciados pela escola que pudessem ser rememorados aos educadores durante as entrevistas. Nenhum desses BOC's, contudo, foi reproduzido integralmente em nossos escritos.

A revisão de literatura e fundamentação teórica de nosso trabalho se deu, basicamente, em decorrência dos dois grandes eixos sobre os quais sustentamos nossa pesquisa: o saber-fazer docente e a violência. Para fundamentá-los, de maneira coerente, buscamos apreender, primeiro, de que violência se queixa a escola e seus professores, para então buscar na literatura o que as pesquisas e teorizações sobre o assunto têm apontado. Da mesma forma, atendo-nos ao discurso pedagógico, buscamos nele meios de fundamentar como a profissão docente tem sido interpretada em nossos dias, para então, a partir da lacuna encontrada nesse discurso, buscar na psicanálise um meio de auxiliá-lo a sustentar-se em bases mais sólidas. É importante que se diga, no entanto, que a psicanálise se apresentou em nosso trabalho como o ponto de chegada e não de partida, uma vez que a buscamos para nos auxiliar a compreender nosso objeto e não para fundamentá-lo a partir dela. É por esse motivo que, apesar de ter sido fundamental para que nossa pesquisa obtivesse êxito, ela não ocupa a maior parte de nossas reflexões, uma vez que partimos das teorias pedagógicas e não o contrário.

Por fim, apresentamos a fonte de dados mais importante de nossa pesquisa: os sujeitos. Como dissemos no início desta seção, a escolha da psicanálise se deu pela necessidade que tínhamos de ouvir nossos sujeitos e dar-lhes o lugar de fala, de modo que pudéssemos extrair deles as respostas de que necessitávamos. Todas as demais fontes se mostraram importantes, é verdade, mas inférteis se prescindíssemos da presença de sujeitos e seus discursos. Por este motivo, escolhemos a *entrevista em profundidade* como instrumento de coleta de dados e a *análise clínica do discurso* como recurso de análise do material coletado, por acreditarmos serem ambos voltados para a escuta de sujeitos e leitura das entrelinhas de um discurso.

Sabendo, de partida, que a escuta desses sujeitos seria imprescindível para que conseguíssemos extrair algo do discurso de cada um deles, fizemos uso das entrevistas em profundidade. Segundo Duarte (2005, p. 2) “a entrevista em profundidade é uma técnica

dinâmica e flexível, útil para apreensão de uma realidade tanto para tratar de questões relacionadas ao íntimo do entrevistado, como para descrição de processos complexos nos quais está ou esteve envolvido”. Por esse motivo a entrevista em profundidade se mostrou satisfatória para escutar os educadores que convivem diariamente com os conflitos e dilemas causados pela violência na escola e apreender, a partir disso, a maneira que eles inventam para lidar com esse fenômeno. Ao escutar esses sujeitos, nosso objetivo foi buscar compreender melhor o problema da violência escolar, apreendendo deles, a partir da análise das entrevistas, o posicionamento subjetivo de cada um, quais as possíveis saídas encontradas para enfrentar o problema, o seu saber-fazer com a violência e, quiçá, com a própria docência.

A entrevista em profundidade “é um recurso metodológico que busca, com base em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer” (DUARTE, 2005, p. 1). Torna-se ela, portanto, um meio privilegiado de conhecer com maior profundidade o sujeito pesquisado, sem que para isso necessite o pesquisador estabelecer um questionário rígido de perguntas.

Escolhemos a entrevista em profundidade, portanto, por acreditar ser o instrumento metodológico que mais próximo se encontrava do que se enunciava possível aos pesquisadores, sem que com isso corrêsemos o risco de perder o que de mais caro tínhamos, desde o início, em nossa pesquisa, que era, e permanece sendo, os sujeitos pesquisados e a unicidade da experiência que cada um deles tinha a nos ofertar. “Se debe enfatizar que la perspectiva del *caso por caso* o del caso unico es la que nos guia. Seguimos la recomendacion freudiana de olvidar lo que ya se sabe y escuchamos a cada sujeto como si fuera el primero, enfatizando la singularidad de uno a uno [...]” (PEREIRA; LO BIANCO; MOYANO, 2019, p. 132). É exatamente por ir ao encontro do um a um que acreditamos ter nossa pesquisa a pertinência que a justifique, uma vez que é na singularidade de cada educador, uma singularidade desconhecida por eles, que se assentou nosso maior interesse.

É sobre essa singularidade que buscamos nos inclinar, uma vez que ao mesmo tempo em que muitos educadores se queixam de não conseguirem lidar com a violência, muitos outros operacionalizam com ela com curiosa inventividade. Ainda que houvesse certa igualdade de conhecimentos referenciais, os saberes e fazeres se apresentam sempre distintos, ponto de onde apenas a subjetividade pode dar seu parecer elucidativo. O saber é sempre do Um e comporta uma variedade tamanha que seria impossível dar-lhe a fórmula mágica. Encontraremos, portanto, algumas dessas formas de lidar com o real, mas nunca a fórmula geral que faça de um saber o fazer ideal. E disso devemos esclarecer também que dá mesma

forma que não há um saber unívoco e ideal que enuncie uma fórmula resolutive para todas as incógnitas da educação, não poderia também a pesquisa psicanalítica na escola buscar enunciar esse saber e dar ao professor um manual de conduta que lhe conduzisse ao sucesso. “Antes, ela viria para orientá-lo em relação ao trabalho, de modo que não sejam negados as partes sombrias, as vicissitudes do inconsciente e o poder nu que sem dúvida esse trabalho anima.” (PEREIRA, 2016, p. 217).

Para que os resultados de uma entrevista em profundidade sejam alcançados, é necessário que o entrevistado esteja disposto a falar abertamente e se interesse pelo assunto da entrevista. “Uma boa pesquisa exige fontes que sejam capazes de ajudar a responder sobre o problema proposto. Elas deverão ter envolvimento com o assunto, disponibilidade e disposição em falar” (DUARTE, 2005, p. 5). Isso implica, em grande parte dos casos, certo domínio do entrevistado sobre a entrevista, embora o entrevistador precise manter-se atento para que consiga motivar a fala do entrevistado, incentivá-lo a expressar-se em profundidade e, acima de tudo, manter o foco da entrevista, tendo em vista os objetivos predeterminados. “As questões, sua ordem, profundidade, forma de apresentação, dependem do entrevistador, mas a partir do conhecimento e disposição do entrevistado, da qualidade das respostas, das circunstâncias da entrevista” (DUARTE, 2005, p. 3).

A primeira visita realizada à Escola Esperança se deu em outubro de 2021, e a última visita aconteceu em novembro do mesmo ano. Ao todo foram quatro visitas realizadas à escola, todas elas para realização das entrevistas em profundidade. A primeira e a última visita foram direcionadas a entrevistar a diretora Joana e o vice-diretor Hermínio (codinomes). Essas se mostraram como as entrevistas mais trabalhosas de nossa pesquisa, uma vez que ambos apresentaram disponibilidade de serem entrevistados apenas nos intervalos que tivessem de seus afazeres pedagógicos e administrativos. Acreditamos que isso possa ter comprometido parte da qualidade das entrevistas dos diretores da escola, uma vez que eram recorrentes as interferências e distrações durante os encontros. Por outro lado, entrevistar Joana e Hermínio sempre próximos um do outro, pois dividiam a mesma sala, pareceu-nos providencial, uma vez que das interrupções que um sempre fazia nas falas do outro, foi-nos possível apreender algo mais do saber-fazer singular de cada um deles. Ao todo realizamos duas entrevistas com cada membro da direção. Os encontros realizados com quem passamos a chamar Evandro e Marta se deram de maneira mais linear, pois ambos reservaram um dia e horário para a realização da entrevista. Evandro se ausentou de suas funções por aproximadamente duas horas, tempo que durou a entrevista com o educador. Marta retornou à



escola em seu contraturno de trabalho para participar da entrevista, a pedido de Joana, e permaneceu por um tempo semelhante ao de Evandro.

Sem perguntas rígidas, cada educador foi convidado a falar livremente sobre sua escolha pela profissão, sua formação profissional, sua experiência docente, sua atuação na Escola Esperança, alguns casos relacionados à violência que lhe foram mais emblemáticos ao longo da carreira e como agiu frente a isso. Outras perguntas surgiram ao longo da entrevista, de modo que a cada caso os pesquisadores pudessem dar mais profundidade ao que era falado. Em nosso caso, que nos servimos da entrevista em profundidade e não da entrevista clínica, inclinar-se sobre a experiência dos sujeitos pareceu-nos ainda mais fundamental, uma vez que, foi a partir do que eles nos apresentaram de sua experiência que nos foi possível depreender de cada um deles um saber-fazer singular, idiossincrático, para lidar com os casos de violência na escola.

Voltolini (2018, p. 81) esclarece que “não se trata de evitarmos a subjetividade do relato, mas, ao contrário, de a tomarmos como o objeto de interesse” considerando-se que, guardando ou não a veracidade dos fatos, será sempre mais importante a maneira com que aquele fato modificou algo no sujeito e o tratamento que o sujeito tem dado a isso. “Uma narrativa não é um fluxo aleatório de ideias que descrevem uma dada situação. Ela traz em sua constituição a marca de uma interpretação, interpretação esta que produz e revela a presença de um sujeito” (ibid., p. 85). Se o educador diz não suportar mais a presença de determinado aluno violento em sua sala de aula, ou diz se irritar facilmente com a apatia de seu alunado, algo da subjetividade do próprio docente é que está em jogo, e é sobre esse aspecto inconsciente que se inclina a clínica e se interessa a psicanálise. Portanto, “é a realidade que eles [os professores] constroem que nos interessa [...] a que fala da implicação do sujeito e seu saber com o caso relatado” (VOLTOLINI, 2018, p. 81).

Posto a necessidade da entrevista em profundidade e a relevância de tal método para que se fizesse possível colher o que necessitávamos, caso não tivessem sido essas entrevistas bem analisadas, tornar-se-iam também inférteis e pouco úteis para nossa pesquisa. Por esse motivo, recorreremos à análise clínica do discurso, de modo que pudéssemos dar a elas o tratamento necessário. Ao recorrer à “análise clínica do discurso” (PEREIRA, 2016, p. 96) para analisar o que foi colhido nas entrevistas, buscamos examinar (1) os casos narrados de violência escolar, (2) os efeitos e formas de abordagem, (3) os disparadores dos atos violentos, (4) o fazer do educador mediante tais atos, (5) o saber que constrói para esse fazer e, sobretudo, (6) atentar ao que escapa à própria subjetividade do educador: seu saber-fazer singular para lidar com os casos de violência. Pois, como teoriza Pereira (2016, p. 85):

Fazer falar é provocar possíveis equívocos ou falhas de discurso através de lapsos de linguagem, de lembranças encobridoras, de risadas ou choros inesperados, de silêncios reflexivos, de repetição de significantes, de fantasias, de pulsões ou de associações aparentemente estranhas ao falante.

Para a psicanálise, a compreensão das motivações inconscientes de cada sujeito falante passa pela observação, escuta e análise dessa possível estrutura de equívocos da própria linguagem. É necessário que o sujeito seja ouvido e a conversa abra caminhos para essa escuta. Quando utilizada no campo psicanalítico, uma entrevista não pode prescindir da palavra aberta, principal instrumento de análise da teoria do inconsciente. É por meio da palavra, associando livremente os fatos de determinado acontecimento, que o sujeito pode emergir no discurso, expressando aquilo que ele traz de mais íntimo, algo verdadeiramente seu. Sendo assim, ao ofertar a palavra a esses educadores, não objetivamos levar a eles o saber psicanalítico – que, como dissemos, foi nosso ponto de chegada e não de partida –, mas ouvir em profundidade as experiências desses sujeitos e o saber-fazer que eles dispõem para lidar com isso, para então lançar mão da psicanálise na análise dos discursos apresentados.

Nesse sentido, a análise clínica do discurso parece ter nos servido bem. Para Voltolini (2018, p. 79 – grifo do autor), além de seu caráter terapêutico, o termo clínica “representa também e, sobretudo, um método de apreensão do inconsciente sustentado por uma teorização sempre flexível ao que se passa na lógica processual do par analista/analisante: *a clínica é soberana em relação à teoria.*” Portanto, dada a diversidade de incógnitas apresentadas à escola e aos seus atores, para compreendê-las, mais que saberes pedagógicos, é necessário apreender o que se esconde no inconsciente, mas se apresenta em atos na rotina escolar. Esse saber é próprio da psicanálise, sempre flexível a cada singularidade – ao um de cada um. Portanto, a clínica na escola, sob uma perspectiva psicanalítica, retoma o sentido de *inclinarse* sobre o sujeito (aluno ou professor) buscando ouvir dele sua queixa, de modo que ele “*não fale sobre a doença, a doença fale nele*” (ibid., p. 80 – grifo do autor).

Nesse caso, portanto, “*inclinarse* significa, fundamentalmente, curvar-se ao valor da experiência, visar a construção de um saber da experiência, em lugar de aplicar genericamente uma teoria sobre as situações concretas” (VOLTOLINI, 2018, p. 80 – grifo do autor). Para além de apenas descrever a experiência do docente frente aquilo que lhe interroga, intentamos encontrar algo do saber-fazer desses docentes que se esconde no ato, aquele advindo das próprias experiências e da subjetividade mesma, mas que, muitas vezes, é desconhecido por ele próprio. Esse saber, fruto de um trabalho inconsciente, supre, ao menos em partes, as lacunas deixadas pelo saber universitário, sempre mais referencial do que experiencial

(VOLTOLINI, 2018). Esse saber, portanto, advindo também das experiências, “supõe partir do um vivido e *fazer-com-ele* algo, o que é bem diferente do saber explicar o que se deve fazer” (ibid., p. 81 – grifo do autor).

Tendo isso em vista, o trabalho que buscamos realizar e que se apresentou mais árduo em nossa pesquisa foi, após entrevistas consideravelmente pequenas, sugestionar, partindo dos casos narrados pelos educadores, seu modo singular de lidar com a violência na escola, e com todas as demais contingências que a profissão lhes oferece. Como bem pontuam Pereira, Lo Bianco e Moyano (2019, p. 131) “en una perspectiva diferente de las ciencias sociales y humanas que parten de considerar solo las macro-categorías sociales, buscamos las formas singulares y la microfísica del ser hablante [...]”. Como os autores complementam, é uma pesquisa realizada sempre *com* os sujeitos e nunca *sobre* eles, uma vez que é a versão deles sobre eles mesmos que utilizaremos para descrevê-los e recontá-los, auxiliando-os, em alguma medida, a fazer uma releitura de si mesmos.

O fato de não termos nos servido de uma entrevista clínica, parte de uma pesquisa-intervenção de orientação clínica (PEREIRA, 2016), mas de uma entrevista em profundidade, não impediu, portanto, que nossos educadores pudessem fazer uso da palavra e deixar emergir algo de seu inconsciente, o que, em nossa análise clínica do discurso, buscamos evidenciar a fim de compreender e enunciar o que cremos ser o saber-fazer singular de cada um deles. O fato de não ser clínica não tornou nossas entrevistas uma mera coletânea descritiva de dados quantitativos e qualitativos, pois buscou ofertar a esses sujeitos uma oportunidade aberta de fala, em que eles poderiam implicar-se pela própria palavra.

No estamos, pues, exclusivamente interesados en retratar apenas la realidad vivida por el profesor, como parecen hacerlo muchas de las investigaciones sociales y de humanidades, sino en verificar los efectos subjetivos de tal realidad en su propia persona, para que tenga la chance, tal vez, de modificarla o modificarse en ella (PEREIRA; LO BIANCO; MOYANO, 2019, p. 131).

Dada nossa questão de método, seguimos, pois, para o desenvolvimento de nossa reflexão dissertativo-argumentativa.

## 2. A VIOLÊNCIA QUE FREQUENTA A ESCOLA

De que violência falamos quando nos referimos a esse fenômeno dentro da escola? Muito se tem dito da efervescência do fenômeno violento na escola e de como, dia após dia, os casos de violência entre alunos, famílias e professores têm se intensificado nos limites dos muros escolares. No ideário social, a situação tem se agravado cada vez mais e os índices relacionados ao assunto, como citado no início desse estudo, não dizem o contrário. O que se extrai do senso comum é que se antes os alunos pareciam respeitar mais seus professores e a escola era vista como o lugar de ordem e de civilidade, hoje isso não se verifica mais. Suspeitamos, no entanto, que as relações escolares de algumas décadas atrás não fossem propriamente estabelecidas pelo respeito às regras, mas pela imposição da autoridade, algo mais próximo do autoritarismo que da autoridade em si mesma. A problemática se agrava quando percebemos que nem mesmo o autoritarismo de antes parece surtir mais efeito, o que nos leva a questionar como a violência, tendo adentrado os muros da escola, aí encontrou meios de se instaurar e fervilhar de maneira tão notável.

Até meados do século XX, a escola era considerada no Brasil como uma instituição de apoio à família na educação dos filhos, sendo necessária para que o sujeito pudesse ser preparado para o ingresso na vida adulta e no meio social. O grande complicador instaurou-se a partir do momento em que o discurso científico, sustentado pela escola, se contrapôs aos ensinamentos familiares tradicionais, gerando um conflito de legitimidade, dando mais valor aos saberes escolares científicos do que aos saberes tradicionais familiares (RICAS; DONOSO, 2010). Em vista disso, criou-se uma expectativa em torno da escola muito além do que ela realmente poderia oferecer, pois apesar de ser sustentada pelo saber científico, sua estrutura não havia sido criada para dar conta de muito mais que o ensino desses saberes, aquém da educação integral que dela começou a ser demandada.

Tavares (2013) problematiza o papel da escola, apontando que ela não deveria ser a instituição responsável pela educação das novas gerações, mas pelo ensino, sendo considerada “[...] uma instituição de ensino, de transmissão de saberes e de construção do conhecimento e de um pensamento crítico e problematizador” (TAVARES, 2013, p. 81-82). Ao evidenciar o papel de ensino da escola, o autor não ignora que ao ensinar também se educa, mas faz essa ressalva para ressaltar como as demais instituições socializadoras, como a família e o Estado, têm falhado em sua missão e relegado à escola toda a responsabilidade pelo fracasso da educação dentro e fora dela.

Pino (2007), assim como Tavares (2013), acredita que instituições como a escola têm revelado o fracasso de suas tentativas de educação e socialização da humanidade, encontrando dificuldade em reorganizar sua estrutura e seu currículo para atender às demandas das comunidades em que se encontram inseridas. Isso demonstra a fratura da instituição escolar ao tentar desempenhar com êxito sua função enquanto socializadora e transmissora da cultura, fato evidenciado pelo alto índice de violência dentro e fora dela. A própria organização da escola e seus mecanismos de controle parecem estar propiciando a derrocada de ideais e o fracasso em seus objetivos.

Atravessada pela violência, a instituição escolar se vê impedida e incapacitada de dar prosseguimento ao ensino e socialização dos sujeitos, funções consideradas tradicionais da escola, empregando mais esforços no controle e repressão da violência, do que no ato de ensinar e conseqüentemente educar e transmitir saberes, formando criticamente os sujeitos. Santos (2001, p. 112) é partidário da mesma opinião, ao afirmar que “o espaço social da violência escolar expressa as crescentes fraturas nas instituições socializadoras, tais como a família e a escola [...]”.

Para Tavares os mais atingidos pela indefinição das funções da escola seriam os professores, que ao serem confrontados com a dupla função de ensinar e educar os escolares, se perdem em lancinantes crises de identidade profissional, uma vez que “não têm formação para abarcar a multidimensionalidade de funções que hoje lhes são atribuídas pela sociedade.” (TAVARES, 2013, p. 81-82). Há uma indefinição generalizada de qual é o papel do docente na escola e na sociedade. Se a família não assume a responsabilidade pela educação básica para a vida em sociedade, muito menos a escola e seus professores conseguirão, pois muitas vezes são despreparados para gerirem suas próprias vidas.

Em vista disso, pensar o fenômeno da violência a partir do papel desempenhado pela escola nos leva a inferir que, de algum modo, as intencionalidades da educação podem propiciar ou intimidar o desencadeamento de processos mais ou menos violentos. A violência se apresenta em todas as instituições sociais e não apenas na escola, sendo que a instituição escolar, ainda que considerada “*locus* máximo de produção da cultura” (ZANOLLA, 2010, p. 120), não pode ser responsabilizada, sozinha, pela violência ou por encontrar formas para sua efetiva superação. Estando a escola imersa no seio da sociedade da qual ela é proveniente, qualquer reflexão que se queira empreender sobre a violência dentro dela não pode prescindir de uma reflexão macroestrutural externa à realidade interna da instituição escolar.

Tanto a educação e a formação dos sujeitos, quanto aos processos constitutivos da violência, se dão ao mesmo tempo em uma esfera social e cultural, individual e coletiva, e não

apenas interescolar. Dessa forma, a escola, por mais que intente cumprir os imperativos a ela demandados, necessita estar inserida nas discussões que a cerca e se inserir nelas, considerando-se as nuances que se estabelecem no meio social, na sociedade de classes, da qual ela é originária. Ao não se inserir dentro do processo educativo a reflexão crítica da estruturação social, corre-se o risco de promover “efeitos regressivos à humanização” (ZANOLLA, 2010, p. 121), pois o objetivo primeiro da educação, e mais especificamente da educação escolar, deve ser conduzir os sujeitos à vida em sociedade de forma pacífica, distanciando-os da barbárie originária.

Dessa forma, por não apresentar-se de maneira linear, esse processo pode desencadear o oposto que se espera da educação escolar: “o processo educativo não é uma realização acabada, definitiva, idealizada. Isso exige reconhecer que a própria educação, ao invés de formar, poderia deformar mentalidades.” (ZANOLLA, 2010, p. 119). Isso nos remete à educação como uma dentre os três impossíveis de Freud, de forma que o próprio processo educativo, que sempre tende a deixar uma falha, pela sua impossibilidade de concretude ou êxito, poderia levar o sujeito ao caminho oposto da sublimação<sup>7</sup>, para uma espécie de “dessublimação repressiva” (MARCUSE, 1967 citado por ZANOLLA, 2010). Ou seja, sendo certo que o processo educativo nunca pode ser completamente realizado pela educação, seja ela escolar ou não, as formas de se educar pós-modernas têm realizado um trabalho complementar “negativo”, pois além de não estarem conseguindo cumprir a função de educar, têm levado, por meio de processos anticivilizatórios e repressivos, a uma recorrência à violência como *modus operandi* do sujeito contemporâneo. Ao invés de se educar para a não violência, forma-se, por meio de mecanismos de violências subjetivas e objetivas, para a prática e recorrência à violência.

Consonante a isso, no caso específico do Brasil, uma importante consideração feita por Guimarães e Cavalcante (2009, p. 270) nos recorda que a violência na escola ganhou mais visibilidade no país a partir da década de 1960, momento em que, somadas às indefinições do que se deve assumir a escola e seus professores, as figuras de autoridade começaram a ser também questionadas: “Temos nesta época marcos históricos que nos servem de balizas para nos auxiliarem em nossa reflexão, como o movimento hippie, a guerra no Vietnã, a revolução estudantil na França e o Golpe Militar no Brasil”. Esses movimentos, impulsionadores de uma

---

<sup>7</sup> “Sigmund Freud conceituou o termo em 1905 para dar conta de um tipo particular de atividade humana (criação literária, artística, intelectual) que não tem nenhuma relação aparente com a sexualidade, mas que extrai sua força da pulsão sexual, na medida em que esta se desloca para um alvo não sexual, investindo objetos socialmente valorizados.” ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michael. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 734.

postura contrária às figuras autoritárias, seguiram na contramão da década de 1950, momento em que instituições como a escola e a família eram vistas como basilares e o professor, a exemplo do pai ou da mãe, como uma figura imprescindível na conjuntura do cenário social. A situação de desautorização das figuras de referência agravou-se nas décadas seguintes, tomando crianças e adolescentes um lugar privilegiado de satisfação de suas vontades imediatas (tendência cada vez mais generalizada e disseminada entre os demais grupos etários).

Aguiar e Almeida (2011) veem na ausência da autoridade um caminho que pode culminar na violência, apresentada como parte da rotina da instituição escolar: “a violência escolar pode estar relacionada com o declínio da função paterna, na modernidade, que se expressa na crise moral, social e familiar e no desinvestimento do professor de seu lugar de autoridade” (p.4). Sobre isso, elas completam como o lugar outrora ocupado pelo professor (ou pelo adulto), apresenta-se na sociedade moderna “[...] prejudicado, esvaziado, desinvestido de autoridade” (AGUIAR; ALMEIDA, 2011, p. 3), como veremos ao refletir sobre a situação da docência na contemporaneidade.

Mas não só a falta de autoridade docente pode estar levando a escola a viver de maneira mais pulsante a violência, como também a dificuldade que muitos alunos, provenientes de realidades vulneráveis, têm em se adaptar a uma escola que não parece ter sido feita para eles. Segundo Tavares (2013), o modelo de escola tradicional, oriundo das necessidades burguesas do século XIX, não se encontra apto a atender às necessidades de democratização do ensino, tendo ofertado, desde sua criação, uma educação que não se encontra preparada para atender às especificidades da grande parcela da sociedade em situação de vulnerabilidade, uma vez que a instituição escolar foi pensada para fins de auxílio à burguesia na educação das crianças mais abastadas. Sendo assim, a escola não apresenta, em suas bases, o que é necessário para configurar-se enquanto instituição democrática, que preza pelo ensino de qualidade para todos, com capacidade de atendimento ao seu público tão diverso e heterogêneo.

Assim sendo, essa incapacidade de cumprir com sua função socializadora é, em parte, fruto da própria organização da escola e da maneira como ela foi projetada, tendo como modelo um sistema que não visava o atendimento massivo da população. Segundo Tavares (2013) quanto mais a escola é democratizada e conseqüentemente popularizada, maiores são as disparidades que se verificam no meio escolar, pois a heterogeneidade de casos apresentados a ela por diferentes públicos revela como há uma imanente falta de preparo e de estrutura para garantir um acesso de qualidade para todos. Esse modelo elitista, burguês e

européu de educação, próprio para o atendimento da elite, pode acabar se tornando incentivador e propulsor de violência dentro da instituição escolar (TAVARES, 2013), quando as singularidades deixam de ser reconhecidas e assimiladas ao processo de ensino. A grande dificuldade da escola estaria centrada, portanto, em sua dificuldade em reconhecer e se adaptar às novas demandas que a sociedade tem lhe apresentado, oferecendo um ensino para a aceitação e incorporação da heterogeneidade dos sujeitos, que demandam ensino e transmissão de saberes para formação de um pensamento crítico e transformador.

Uma das consequências da massificação da educação fica evidente quando se verifica na escola a “alunização dos alunos” (TAVARES, 2013, p. 92), retirando-se o sujeito da cena escolar e o relegando apenas à receptividade verticalizada de saberes desconexos e descontextualizados com a materialidade histórica de cada um. O pensamento hegemônico que norteia e direciona o fazer escolar acaba excluindo as subjetividades de seus sujeitos, subalternizando-os pela reprodução de modelos também hegemônicos e impedindo qualquer movimento contra hegemônico (ibid.).

O processo de subalternização implica um conjunto de atos violentos no sentido de impor um currículo escolar hegemônico, um paradigma epistemológico dominante, um sistema de valores, uma prática pedagógica, um sistema de avaliação, uma determinada ordem e hierarquia, afinal, um modelo único de racionalidade e uma única lógica. (TAVARES, 2013, p. 94).

Um resultado da impossibilidade dos alunos participarem do projeto de ensino ofertado pela escola pode ser a própria violência, uma vez que tendo ignorada sua subjetividade e percebendo-se perpassado por um processo de educação em massa para as massas de indivíduos, ou seja, sempre para o todo e nunca para o um, a violência pode advir como uma contrarresposta, uma demarcação de lugar, um dizer sem muitas palavras, mas sempre demarcado e presentificado em ato. A partir do que reflete Tavares (2013), embasando-se no pensamento de Bourdieu, a violência na escola pode advir como um ato de resistência a um conjunto de normas arbitrariamente instituídas, que impõem certo capital cultural e código linguístico em muito dissonantes daqueles que trazem consigo a maior parcela dos alunos das escolas públicas brasileiras. Não obstante, encontramos essas escolas cada vez mais marginalizadas e consideradas *locus* da violência educacional, sendo culpabilizados os alunos e suas famílias, que ao não se adequarem a um sistema que não foi idealizado para eles, recebem todos os deméritos pela impossibilidade de sustentarem o lugar ocupado pelos considerados “bons”.

A leitura feita pelos educadores, no entanto, grande parte das vezes centra-se apenas no mal estar causado pela violência decorrente da falta de adaptação dos alunos e suas



famílias ao ambiente escolar, desprezando-se as demais variantes intrínsecas ao processo. No caso de uma pesquisa realizada por Mesquita (2009), professores e gestores atribuíram o alto índice de violência na escola, bem como “os problemas de aprendizagem e agressividade de seus alunos aos conflitos vividos dentro de seus lares – ‘desestruturação familiar’” (MESQUITA, 2009, p. 42). A relação entre desestruturação familiar, violência e dificuldades de aprendizagem também foi frequente. No discurso dos educadores, ficou evidente a transferência da responsabilidade pelo fracasso e violência dos alunos ao núcleo familiar e ao meio social do qual eles eram provenientes: “Nesse sentido, um dos modos da escola explicar a agressividade dos alunos é pela avaliação negativa da família desse adolescente.” (ibid., p. 48). No entanto, a autora elucida que tomar a família como única responsável pela violência e pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos não é suficiente, uma vez que “a instituição escolar, ao considerar o sujeito adolescente como carente, representando o seu sintoma social, fracassa na sua oferta de transmissão da ordem.” (ibid., p. 49).

Outra pesquisa, realizada por Rosa (2019), que buscava compreender a violência sob a perspectiva dos professores, concluiu que eles consideravam o distanciamento entre família-escola como um agravante da violência. Muitos familiares, de acordo com o relato dos docentes, quando iam à escola, se apresentavam mais violentos que os próprios alunos: “Esse dado pode nos revelar o quanto a escola e a família estão desintegradas enquanto instituição social.” (ROSA, 2019, p. 149). No entanto, embora considerassem a ausência da família na escola como um agravante da violência, os professores acreditavam que a instituição poderia auxiliar a minimizar tal problema, criando formas relacionadas a políticas públicas. A esse respeito, salas superlotadas e rotinas diárias desgastantes foram apontadas, também, como intensificadoras do desgaste relacional dentro da instituição escolar.

Acorde com essa ideia, Tavares (2013) também acredita que seria necessário que as políticas públicas voltadas para a educação escolar começassem na família, uma vez que essa deveria retomar seu posto como a primeira instituição essencialmente educadora, e consequentemente, socializadora do sujeito. O autor reforça sua visão de que a educação deve ser dada pela família, de forma que o sujeito chegue à escola sabendo viver em sociedade e respeitando a individualidade do outro. Contudo, dado os desarranjos familiares, muitas vezes cabe à escola educar e ensinar, correndo-se o risco de tentar, de forma violenta, imputar na criança ou adolescente seus próprios valores, que muito podem diferir dos valores do próprio sujeito em escolarização.

Dá-se, então, com muita frequência, que uma criança ou um adolescente que não aprendeu a respeitar a família (pai, mãe ou responsável), também não saiba demonstrar respeito pelos educadores, enquanto figuras de autoridade, e pelos colegas, enquanto seus pares.

A família é, inquestionavelmente, a célula nuclear de qualquer sociedade. Se a educação familiar for frágil, essa fragilidade refletir-se-á na escola e nos comportamentos assumidos pelas crianças e jovens em meio escolar. [...] Os comportamentos indisciplinados, agressivos e violentos são sintomas de uma doença que tem as suas raízes na família. (TAVARES, 2013, p. 91)

Em vista disso, a escola pode tornar-se o lugar onde a criança e o adolescente refletem as nuances do relacionamento familiar, muitas vezes conflituoso e pouco estruturado. Observam-se tratamentos familiares ora excessivamente disciplinares e punitivos, ora deliberadamente permissivos, mantendo sempre a inconsistência do modo de educar: “Muitas vezes a relação dos pais com os filhos é regida por valores capitalistas, fazendo com que confundam punição com limite, amor com recompensa [...]” (ZANOLLA, 2010, p. 122).

Em contextos de vulnerabilidade social, essas relações familiares que reverberam violência na escola se adensam e se tornam ainda mais corpulentas. A família acaba se tornando o ambiente socializador onde esses alunos têm seu primeiro contato com a violência, naturalizando maneiras violentas de agir e se expressar no convívio social. Tavares (2013) acredita que um conjunto de fatores, como a desestruturação familiar conjugada com os locais em que vivem essas crianças e adolescentes, muitos deles imersos na precariedade de recursos, tráfico de drogas e criminalidade, poderá culminar na violência dentro da escola como o meio que encontrou esse sujeito de se apresentar diante do social.

Procuraremos adentrar os aspectos aqui suscitados por meio de uma análise mais pormenorizada da violência que adentra os muros da escola, servindo-nos de uma classificação muito utilizada entre os teóricos pesquisadores do assunto: a violência *da, na* e *contra* a escola. Estudando separadamente cada uma destas formas de violência, acreditamos poder abarcar, ainda que não tão profundamente quanto o tema exige, as formas com que a violência tem sido vivenciada na escola por seus sujeitos discentes e docentes.

## **2.1 A violência *na* escola**

A violência na escola apresenta-se como a mais publicizada e comentada, tanto entre os atores escolares quanto entre a própria sociedade que acompanha o fenômeno violento. Em relação à escola, nada ganha maior visibilidade midiática do que os atos violentos e as agressões dentro do ambiente escolar, que podem resultar até mesmo em mortes, chegando ao

extremo da violência. Um caso que ilustra bem esse fato ocorreu em uma tradicional instituição de ensino pública da Região Centro-Sul de Belo Horizonte, nomeada Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG). A culminância dos relatos de violência dentro da instituição se deu com a morte de um aluno de 17 anos em novembro de 2018, após ser agredido por um colega devido a um desentendimento durante uma partida de futebol. O fato foi amplamente divulgado em mídias digitais e impressas, telejornais e noticiários como o *GI - Portal de Notícias da Globo, Hoje em Dia, O Tempo, Estado de Minas*, dentre outros.

Os relatos de alunos e educadores da instituição, recolhidos à época do acontecimento pelos jornalistas, revelam que a situação de violência dentro da escola não é um acontecimento inédito, sendo recorrente no cotidiano escolar. Em 2020, durante o período pandêmico da COVID-19, reportagens televisivas relataram tentativas de invasão ao local e furto do patrimônio da escola, bem como de muitas outras, conforme verificaremos adiante. A violência *na* escola, portanto, apresenta-se como aquela produzida dentro da escola, “quando no seu ambiente se desenrolam conflitos entre os seus membros, e quando se torna também lugar de aprendizagem de violências” (GALVÃO *et al*, 2010, p. 437).

De acordo com Minayo (2013, p. 258) “a própria escola pode ser um foco gerador de violência por meio de comportamentos antissociais de educadores, funcionários e dos estudantes que competem e se maltratam entre si.”. Embora, muitas vezes, a escola se negue a tratar a violência por acreditar não ser essa sua função, a violência tem encontrado meios de se enraizar dentro da escola, uma vez que ali se pode tanto reproduzir a realidade social que cerca a instituição, como também criarem-se novas formas de socialização e conseqüentemente de violência, ao modo de um laboratório de violência escolar (GALVÃO *et al*, 2010).

Dentre as variadas formas como a violência pode se apresentar dentro da escola, encontramos os atritos entre educadores e estudantes, entre os próprios educadores, entre os estudantes, bem como agressões verbais e físicas, a prática deliberada do *bullying*, entre outras: “Atualmente, o ambiente escolar aparece de maneira reiterada como espaço onde se multiplicam diferentes formas de violência, as quais estariam interferindo no trabalho educativo ou mesmo inviabilizando-o.” (RUOTTI, 2010, p. 341). Há o que a autora classifica como uma dificuldade da escola e de seus educadores em se diferenciarem, como referências, para os estudantes e a comunidade, confundindo-se com eles pela ausência de regras claras e posicionamentos consistentes com seu projeto pedagógico. Essa desorganização e falta de referências têm levado, inevitavelmente, à estigmatização da escola: “A perda da crença na

legitimidade da escola tem se constituído em outro fator desencadeador de violência no âmbito escolar.” (SILVA; SALLES, 2010, p. 223).

De modo a compreender de forma mais clara como a violência se organiza dentro da escola entre seus membros, autores como Ruotti (2010), Silva e Salles (2010) e Tavares (2013) procuram diferenciar os termos violência, transgressão e incivildade/indisciplina no ambiente escolar. A violência seriam os atos direcionados diretamente contra a lei, ou seja, aqueles que de forma mais séria colocam em risco a integridade dos sujeitos que se encontram na instituição. As transgressões estão mais relacionadas ao descumprimento das regras estabelecidas pela própria instituição, quando seus estudantes – e até mesmo educadores – se negam a cumprir com aquilo que é pedido (imposto) pelo estatuto escolar; por fim, as incivildades/indisciplinas seriam “as ocorrências que não se inserem nas anteriores, mas que contradizem as regras de boa convivência e respeito mútuo.” (RUOTTI, 2010, p. 346-347).

Essas incivildades, apesar de serem muitas vezes tratadas como violência, apontam a dificuldade de adaptação do sujeito à realidade escolar e às suas regras (SILVA; SALLES, 2010), bem como a dificuldade da escola em lidar com os diferentes sujeitos que recebe, de modo a tratar de forma democrática os conflitos iminentes do encontro de diferentes culturas e modos de gerir a vida. Diferenciá-las ganha considerável importância, até mesmo para que se possa dar o devido tratamento a cada uma, principalmente à violência, que pode ser uma consequência degenerativa da indisciplina, mas se diferencia dela: “o fenômeno da violência, que ganha cada vez maior amplitude nas sociedades contemporâneas, não pode ser tratado como um mero fenômeno de indisciplina.” (TAVARES, 2013, p. 97).

Uma importante consideração acerca da violência que se produz (ou reproduz) dentro da escola é o meio onde a escola está localizada, algo que em grande medida pode definir o estado com que o sujeito em idade de escolarização chega à instituição e a forma como os profissionais ali presentes irão lidar com aquilo que lhes é apresentado. Pino (2007) esclarece que embora não se justifique qualquer tipo de preconceito ou discriminação pela origem social dos estudantes, não se pode negar que o meio do qual eles são provenientes apresentará consequências ao modo que ele vivencia a experiência escolar e o aproveitamento que faz dela. “Isso facilita a emergência no interior da instituição escolar de formas de conduta, outrora impensáveis, nas relações sociais de alguns dos seus integrantes.” (PINO, 2007, p. 782).

Se a realidade do discente é permeada de violência, o modo como a escola lida com certas condutas (ou incivildades) deveria ser repensado a partir do que é possível ser trabalhado, oferecendo outras formas de o estudante se expressar e apresentar suas

necessidades, socializando-se melhor. A escola necessitaria, para isso, romper com o *modus operandi* anacrônico com que procura, frequentemente, organizar seu trabalho socializador, deixando de acompanhar as transformações sociais, culturais e temporais, e confrontando comportamentos considerados incivilizados como o maior entrave ao processo de ensino-aprendizagem tradicional, ao invés de procurar se adaptar a heterogeneidade de seu público.

Sobre esse aspecto, considera-se que a incivilidade aponta mais para a indiferença em relação ao outro e às regras estabelecidas do que a vontade de destruir ou agredir propriamente: “A falta de respeito mútuo afigura-se como o ponto mais nevrálgico das relações que se instituem entre os membros escolares, assinalando uma quebra de reciprocidades que, não obstante, dá espaço à violência.” (RUOTTI, 2010, p. 353). Para os educadores, a falta de respeito e legitimidade de seu trabalho se apresenta como umas das mais pungentes formas que a violência se apresenta dentro da escola. Muitos apontam sua insatisfação frente à banalização desses atos (SILVA; SALLES, 2010), ainda que moleculares, de violência, de modo que ao acompanhar uma tendência da sociedade, a violência dentro da escola também se relativiza e é banalizada, como consequência.

O estigma gerado pela violência assombra de tal forma o ideário de educação da atualidade que, mesmo não tendo vivenciado diretamente um caso de violência, ou que considerasse violento, muitos docentes se enxergam como vítimas da violência e agonizam a influência nefasta de episódios ocorridos com outros colegas em seu trabalho (RISTUM, 2010). Esse estigma é encontrado também nos preconceitos que os docentes têm antes mesmo de darem início ao trabalho em determinadas escolas consideradas mais violentas ou periféricas.

Não há dúvidas, portanto, de que o protagonista dos atos de violência na escola, independente de seu grau de gravidade, seja o próprio aluno, ainda que o fenômeno não se restrinja a ele. Embora haja inúmeras outras formas de violência na escola, aquela protagonizada pelos estudantes é a que se apresenta mais recrudescente, pois estatisticamente cresce dia após dia, ganhando hoje contornos característicos como o já citado bullying, o porte de armas, o tráfico de drogas, as agressões, ameaças, xingamentos, palavrões, desrespeito etc.

Essa constatação é evidente não só entre docentes, mas também entre os próprios discentes, uma vez que são unânimes os dados que apontam os estudantes como aqueles que mais praticam e sofrem a violência dentro da escola. Para Ruotti (2010) a emergência dessa violência, muito mais atrelada aos alunos, pode evidenciar ações reacionárias da parte deles, visando reivindicar aquilo que deveria ser oferecido de forma satisfatória pela instituição

escolar e por toda sociedade e não o é. A violência evidenciaria, portanto, “uma das manifestações possíveis, suscitando o questionamento sobre a eficácia socializadora da escola.” (RUOTTI, 2010, p. 342).

## 2.2 A violência *da* escola

A violência da escola pode ser considerada como aquela produzida pela instituição escolar, podendo ela assumir seu caráter sistêmico (ligado às instituições), simbólico (relacionado à linguagem) ou propositivo. Essa violência não é apenas reproduzida ou praticada dentro da instituição, mas é criada inclusive por ela, a partir de mecanismos mais ou menos explícitos. Para Tavares (2013, p. 94), “sendo as escolas *loci* de reprodução, elas são também de produção, de políticas, orientações e regras.”, o que se estende à violência. A partir de conceitos provenientes da teoria bourdieusiana, Ristum (2010) caracteriza a violência *da* escola como uma violência simbólica, característica das instituições e dos objetivos que elas se propõem a cumprir. Pode-se considerar, portanto, essa modalidade de violência como aquela que acontece quando a escola “[...] pratica a exclusão social por meio de processos mais ou menos sutis, semelhantes a armadilhas, para uma parte dos alunos, produzindo e reproduzindo a exclusão social.” (GALVÃO *et al.*, 2010, p. 437).

Deve-se ter em conta que ao estar inserida em contextos sociais diversos, a escola pode reproduzir tais contextos, como também criar novos, reinventando de forma positiva ou negativa aquilo que recebe da comunidade em que ela está inserida. Galvão *et al.* (2010, p. 432) acredita “[...] ser a escola um laboratório de violência, em vez de uma instituição apenas invadida pela violência do seu meio”, de forma que “apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina.” (AQUINO, 1998, p. 10). Em vista disso, deve-se considerar que a escola, ao receber a violência, também cria suas próprias formas de violência, de modo que se os educadores são considerados vítimas desse fenômeno, os discentes que integram o cenário escolar também o são em grande medida.

A escola apresenta, dessa forma, ainda que por mecanismos simbólicos e sutis, grande dificuldade a alunos provenientes de classes populares para se adaptarem à realidade escolar, tendo sido ela idealizada de acordo com os moldes da cultura hegemônica, visando atender aos imperativos burgueses. Promovendo a difusão aos seus tutelados de saberes também considerados hegemônicos, imprescindíveis à manutenção da sociedade estruturada e hierarquizada em classes sociais, a escola formaliza, inevitavelmente, o desprezo à realidade

histórica de outros sujeitos, provenientes de outros contextos sociais, culturais e históricos. “Consideramos que, apesar da importância dos fatores macrossociais, não se pode negar que a dinâmica da instituição também seja responsável pela produção da violência escolar.” (RISTUM, 2010, p. 88).

Ainda seguindo o pensamento de Bourdieu, Ristum (2010) analisa como o poder simbólico é transformado em capital simbólico, pela dimensão valorosa que ganha na instituição ao promover uma transformação dissimulada do próprio poder, dando à violência contornos que a torna aceitável e até requerida no trato institucional, por fazer possível à instituição alcançar seus propósitos, ainda que minimamente. A tomada de consciência do poder simbólico, no entanto, implica na tomada de consciência das arbitrariedades impostas por aquele que detém esse poder em mãos. Como, em idade de escolarização, os escolares possuem pouco conhecimento do que seria uma relação minimamente democrática ou das formas de requerê-la – relação escolar verticalizada – eles se tornam os mais atingidos por esse tipo de violência, mas não apenas eles.

De forma hierárquica, todos dentro da instituição escolar estão submetidos à violência simbólica ou sistêmica, uma vez que dos estudantes aos educadores, dos educadores aos gestores e dos gestores aos órgãos públicos, todos estão propensos a serem violentados em sua subjetividade e autonomia criativa. A violência simbólica e sistêmica, portanto, é um fato, porque faz parte da constituição de instituições como a escola, fundada sob a égide de moldes disciplinares e violentos. A violência simbólica, produzida ou reproduzida na escola, é muitas vezes velada e por isso mais naturalizada, pois implícita nas relações interpessoais. Essa violência é fortalecida pela “falta de um lugar de escuta, o que contribui para fortalecer a lei do silêncio” (GALVÃO *et al*, 2010, p. 432), “[...] aplicada seletivamente a certas formas de violência.” (ibid., p. 436) emergindo de um “[...] discurso da recusa e que nasce da palavra e do gesto emparedados [...]” (SANTOS, 2001, p.117).

Para Santos (2001), a palavra e o gesto emparedados falam de um dizer sem palavras, expresso por meio dos atos violentos. Desse emparedamento poderia advir uma recusa do sujeito a seguir as normas estabelecidas pela instituição escolar, que de forma mais ou menos arbitrária, estabelece “uma relação de poder que impõe um conjunto de valores ao conjunto da população envolvida.” (SANTOS, 2001, p. 108). A falta de um espaço para o fazer e o dizer que façam sentido e tenham significado para os alunos pode acabar ocasionando no ambiente escolar uma violência que ultrapassa o simbólico, alcançando a violência física e contra o patrimônio da escola, praticada por aqueles alunos “que foram, ou se sentem, excluídos da instituição escolar, mas que, por vias transversas, querem ser incluídos no espaço escolar”.

(ibid., p. 114). É nesse sentido que Santos (2001, p. 114) acredita ser “necessário tentar entender as mensagens escondidas nos atos de violência [...]” de alunos e professores.

Mas para que haja violência simbólica, conforme aponta Ristum (2010, p. 75) “é necessária uma aceitação das normas estabelecidas na escola, tanto por parte de quem exerce a violência quanto por quem a ela é submetido”, ou seja, a violência da escola somente acontece quando há alguém investido de poder suficiente para impor uma vontade e em contrapartida, alguém que aceite a imposição de uma vontade alheia qualquer. Identificar essa assimetria na escola não é uma tarefa muito difícil. Se considerarmos, primeiramente, a situação do professor, perceberemos como a violência se apresenta para ele, principalmente, na forma de “regulamentos e exigências burocraticamente estabelecidas, em que os aspectos organizacionais administrativos se sobrepõem à pedagogia.” (RISTUM, 2010, p. 74).

Enquanto vitimados pela violência institucional, encontramos no discurso dos educadores a culpabilização pelos fracassos da escola direcionada à família e aos fatores sociais, políticos, culturais e econômicos (RISTUM, 2010), isentando-se o sujeito educador da responsabilidade pelo fracasso escolar e sua degeneração em violência. O sujeito não se coloca enquanto responsável por suas ações diante do outro e diante de si mesmo, promovendo, sem o saber, meios para que a violência se perpetue.

Do outro lado da moeda estão os estudantes, os quais acreditamos serem os mais afetados pela violência simbólica ou sistêmica. A essa parcela dos atores escolares, protagonistas da cena educativa, a disciplina e a coerção se apresentam como as formas mais comuns e aplicadas de violência simbólica, uma vez que na impossibilidade de adequar sua estrutura ao acolhimento da heterogeneidade, subjetividades múltiplas que demandam da escola o aprendizado da vida coletiva, a escola tende a impor a forma e o lugar, retirando o espaço devido às inscrições singulares. Da mesma forma que muitas vezes os alunos chegam à escola com dificuldades de socialização, característica do meio de que são provenientes, a escola, na tentativa de moldá-los, cria novas formas de violência, agravando uma situação que tende a confirmar e perpetuar desigualdades.

Nas escolas, os grupos socialmente excluídos continuam a ser excluídos do processo educativo. [...] Lamentavelmente, os agentes educativos, professores, gestores e outros educadores funcionam, nas suas ações, de acordo com esta lógica excludente. [...] Se o modelo cultural, axiológico, epistemológico, linguístico é o dominante, a crítica, geradora de inovação e mudança, é um processo ausente. (TAVARES, 2013, p. 95).

Adotando formas as mais variadas possíveis, os processos dos quais se servem a escola ocultam sua real intencionalidade, evidenciando as disparidades socioeconômicas de



seus sujeitos. Os educadores acabam sustentando a lógica excludente, isentando-se da criticidade que deve perpassar o processo educativo, porque para esse diálogo crítico também não foram formados. Ao contrário, portanto, do que muito se tem propagado, o fazer educativo evidencia a impossibilidade de uma educação neutra, apartidária. A escolha pela não criticidade já se apresenta como uma escolha política pela exclusão do discurso das reais motivações dos problemas escolares. Isso parece se intensificar quando percebemos como a massificação do ensino, promovida pelo capitalismo e suas mortíferas políticas neoliberais (RUOTTI, 2010), têm contribuído para que os processos escolares sejam incentivadores da violência dentro das instituições de ensino. Os processos classificatórios e meritocráticos acabam definindo as trajetórias dos alunos e direcionando aqueles que apresentam, segundo os critérios estabelecidos, mais ou menos condições de progredir no processo educativo.

A massificação da educação, ao promover a ideia de educação para todos – ainda que incapaz de fazê-lo – acaba produzindo uma violência oriunda da escola e suas práticas, podendo ter como resposta, ainda que inconsciente, a violência dos alunos. Ao se sentirem excluídos do processo educativo, “os alunos recorrem a diferentes estratégias desde o retraimento até a violência.” (RUOTTI, 2010, p. 351). Seriam, portanto, antes de serem atitudes que visem o rompimento de laços, a reprodução do tratamento recebido e o consequente direcionamento de atos violentos contra aqueles que se utilizam de formas simbólicas de violência.

Sendo assim, posicionamentos disciplinares violentadores tendem a promover o desencontro entre a educação e seus sujeitos, incentivando ações reativas, que podem se apresentar violentas, sem resolver o problema da violência propriamente (RUOTTI, 2010). Aspecto crítico da discussão sobre a violência, encontramos nas atitudes reativas dos estudantes a tendência a serem interpretadas como violência pelos educadores, uma vez que colocar-se fora da regra instituída pelo poder disciplinar simbólico pode denotar insubordinação, falta de respeito e resistência.

Há uma constante vigilância e sistemática organização e reorganização das regras disciplinares, de modo que qualquer comportamento desviante possa ser identificado e taxado. “Excluir aparece como a solução encontrada para desvincular a escola do seu estigma. [...] O regime de punição assim instituído é entendido como elemento central para moldar os comportamentos e diminuir a violência.” (RUOTTI, 2010, p. 350). É importante ressaltar que, como aponta Ristum (2010), além de tornar o ambiente escolar inóspito ao aprendizado, a violência da instituição contra seus alunos pode agravar e intensificar as disparidades de

classe que esses alunos trazem consigo, apresentando-se como um empecilho à superação das desigualdades que a classe social lhes impõe.

Nas escolas situadas em regiões violentas, isso fica ainda mais evidente. O combate à violência proveniente do meio em que a escola está situada é verificado pela adoção de formas outras de violência, não pela educação para a não violência, mas pelo apagamento da subjetividade dos alunos e criação de uma política do terror, que em sua última instância visa utilizar-se da violência para criar-lhe um antídoto – ainda mais violento. “Dessa forma, a escola parece não estar sendo capaz de fundar um modelo de respeito mútuo como projeto coletivo [...]. Sob o signo de manter a ordem pelo disciplinamento, a escola deixa de fundar a reciprocidade inerente às relações humanas.” (RUOTTI, 2010, p. 352).

Diferentes formas de violência psicológica de professores contra seus alunos podem ser verificadas nesses casos, indo de comentários desagradáveis, que expõem o aluno frente à turma, até castigos morais e em alguns casos físicos. Acontece, no entanto, que dado o contingente de alunos, muitas vezes o docente nem sequer percebe que os está violentando, normalizando retirar o recreio, expulsar de sala, suspender das aulas, enviar para o “cantinho do pensamento” etc. Essas ações, que visam combater a violência, se apresentam, no mínimo, contraditórias, pois por meio da violência não solucionam o problema, mas sim, violentam os corpos que o produz.

Nem toda violência da escola assume, contudo, um caráter negativo. A partir de algumas reflexões realizadas por Aquino (1998) e Santos (2001), é possível pensar a violência para além de seu caráter negativo, uma vez que ela faz parte da constituição das instituições que compõem a sociedade e é necessária para que tais instituições alcancem, ainda que minimamente, seus objetivos, assumindo a violência seu caráter propositivo. Na visão de Aquino (1998), em qualquer instituição é possível encontrar a presença pulsante da violência, uma vez que o saber institucional, representado pela figura de um agente na instituição, institui uma relação de autoridade, pois o saber institui relações de poder. Sendo assim, as instituições assumem a função de transmitir o conhecimento àqueles que dela o demanda.

O fato de transmitir um saber, que implica o poder sobre um conhecimento que o outro não possui, tem a intencionalidade de modificar o estado do destinatário, transformando-o em algo novo, pois modificado pelos saberes transmitidos. Aquino (1998, p. 14) defende que “uma ação desencadeadora de algo novo poderia, portanto e em certa medida, ser conotada como violenta da mesma forma que uma ação que visasse ao oposto, ou seja, à manutenção de um estado qualquer”. As ações das instituições podem, portanto, serem consideradas violentas, pois são transformadoras dos sujeitos. Intensidade e irascibilidade, embora

originárias da mesma força violenta, assumem, então, intencionalidades diferentes, sendo empregadas em sentidos opostos.

Aquino propõe pensar a violência na escola partindo do que a escola apresenta enquanto instituição, principalmente na relação professor-aluno. Para ele “há uma violência ‘positiva’, imanente à intervenção escolar, constitucional e constituinte dos lugares de professor e aluno.” (AQUINO, 1998, p. 13) e necessária para a manutenção das intencionalidades da instituição escolar. “É a partir dessa natureza conflitiva que se pode derivar, a nosso ver, um certo olhar mais ‘produtivo’ sobre o cotidiano escolar contemporâneo e o que os rastros de violência nele embutidos têm-nos revelado sobre ele.” (ibid.). Essa relação seria o que permite a transmissão do saber e ao mesmo tempo a autonomia do aluno em relação à pessoa do professor. Esse encontro marcado com a violência na escola, quando reconhecido e assimilado como fundamental, e se bem administrado, pode possibilitar “[...] não somente o fortalecimento das instituições escolares, como também a afirmação do espaço social multicultural como o reconhecimento do conflito como potencialmente criador de laços sociais.” (SANTOS, 2001, p. 110).

Dada dimensão produtiva das instituições, somos levados, mais uma vez, a inferir que a escola não é passiva, cabendo a ela apenas refletir as relações sociais e culturais extraescolares ao ponto de reproduzi-las sem certa conta de autonomia e criatividade de seus sujeitos. Pelo contrário, há que se considerar que “é certo, pois, que algo de novo se produz nos interstícios do cotidiano escolar, por meio da (re)apropriação de tais vetores de força por parte de seus atores constitutivos e seus procedimentos instituídos/instituintes.” (AQUINO, 1998, p. 10). Essa reapropriação se dá na ambivalência que a violência pode incorporar nas instituições, assumindo grande parte das vezes, na escola, seu caráter irascível ou negativo.

### **2.3 A violência *contra* a escola**

A violência contra a escola, a nosso ver, pode ser analisada a partir de dois aspectos que consideramos de maior importância e visibilidade, sendo eles não só a própria desvalorização da educação e da escola, enquanto instituição, e do profissional docente; como também a efetiva destruição/deprecação da materialidade do patrimônio escolar, que acreditamos ser, em partes, uma consequência do primeiro. Em relação à desvalorização da educação, da escola e do docente, entendemos a violência *contra* a escola “quando seus gestores e docentes são hostilizados, em parte como reflexo da violência que ela produz.” (GALVÃO *et al*, 2010, p. 437), como também “pela desvalorização social da instituição

escolar e da carreira docente.” (GIORDANI; SEFFNER; DELL’AGLIO, 2017, p. 104). Para Ristum (2010) as políticas públicas que vêm sendo implementadas no Brasil ao longo dos anos têm propiciado a crescente desvalorização da educação formal, bem como do profissional docente, que necessita lidar não apenas com o sucateamento de suas condições de trabalho, mas também com a redução de salários e crescente empobrecimento de classe.

Como reflexo, encontramos o professor desmotivado em sua prática e carente de formação e aperfeiçoamento, autossabotando seu próprio trabalho, o que acaba relegando a ele, pelos resultados insatisfatórios que apresenta, a responsabilidade pelo fracasso da escola. Não faria, tendo isso em vista, parte das políticas de Estado instrumentalizar esses profissionais para lidar com as questões que lhes são apresentadas cotidianamente. A desvalorização do trabalho decente pode causar a desmotivação do professor em buscar, até mesmo, fomentar a própria cultura com leituras e visitas a espaços culturais, tornando mais precários os repertórios que esses docentes apresentam (RISTUM, 2010).

Haveria, contudo, uma “supersimplificação” (RISTUM, 2010, p. 69) dessa análise, pois embora o professor venha sendo considerado o culpado pelo fracasso escolar crescente, quando analisada a situação por outro prisma, faz-se necessário compreender que o próprio professor é perpassado pela história e por sua materialidade cultural e social, sendo, também ele, em certa medida, violentado pelo descaso com a educação (ibid.). A partir do sucateamento ao qual a escola é submetida, a violência encontra um meio eficaz de ingresso e permanência, que de forma estrutural, encontra sujeitos desmotivados e despreparados para lidar com ela.

Na segunda vertente que apresentamos, encontramos a escola como objeto receptor de atos violentos praticados não apenas contra os educadores, mas também direcionados à sua própria estrutura. Ristum (2010) avalia que a maior incidência desse tipo de violência pode ser verificada em instituições públicas de ensino, fruto de um pensamento enraizado na cultura brasileira de que o público é de todo mundo e ao mesmo tempo de ninguém, prescindindo, assim, de cuidados coletivos. Esses atos de vandalismo e depredação são praticados contra a escola não apenas por alunos, mas também pela comunidade em que a escola está inserida ou pessoas externas à realidade local. Em contrapartida, a escola responde a essas investidas violentas com ações repressivas e coercitivas (ibid.), gerando um distanciamento ainda maior entre o projeto pedagógico da escola e a realidade local.

O problema se tonifica quando se percebe a escola imersa na realidade em que se encontra localizada, embora não procure ou não encontre meios de assumir e trabalhar essa realidade, integrando-a a rotina escolar. A violência que permeia o meio em que a escola está

inserida passa a interferir diretamente no funcionamento da instituição. Há um embate dentro da instituição, uma vez que se contrapõem, conforme aponta Ruotti (2010), o conjunto de ensinamentos que a escola procura transmitir, como representante das necessidades socializadoras institucionalizadas e a lei que impera na rua, muitas vezes atravessada pela criminalidade, realidade da qual provém grande parte dos estudantes de instituições escolares localizadas em regiões periféricas. “Desse modo, se a escola é denunciada como produtora de violência, os padrões de convivência extramuros escolares, marcados especialmente pelo recrudescimento da violência urbana, agudizam a situação.” (RUOTTI, 2010, p. 342). Essa constatação aponta para a inevitabilidade da reprodução, dentro da escola, do cenário no qual ela se encontra inserida, uma relação simbiótica, quase inevitável, principalmente quando ignorada ou tratada de maneira simplista.

Ristum (2010) evidencia que para além das depredações e atos de vandalismo, há uma presença marcante do tráfico de drogas dentro dessas escolas, de modo que a vulnerabilidade dos estudantes propicia uma escalada longitudinal da violência no interior das instituições. Ela acrescenta que grande parte da responsabilidade dessa invasão e permanência do tráfico na escola se deve à falta de organização das instituições, à dificuldade em se manter um quadro permanente de professores em sala, às aulas monótonas, que não conseguem motivar os alunos a permanecerem em sala, ao acesso sem controle às dependências das instituições e ao desconhecimento ou ausência de funcionários e diretores, de modo que traficantes e alunos se confundem pelos pátios sem serem diferenciados. A violência subjetiva, antes direcionada à escola, passa a fazer parte dela, e começa a ser evidenciada pela forma como a escola é tratada não apenas por outras instituições, mas também por seus próprios atores.

Tendo em vista o exposto até o momento, consideramos ter suscitado muitas questões pertinentes e importantes para compreensão da violência da qual se queixa a escola, bem como seus sujeitos. Necessitamos considerar também, que ao longo de nossa exposição, muitos termos foram abordados sem que se lhes desse a devida conceituação, algo que a nosso ver deve ser acrescido ao nosso estudo, para que enriqueça a compreensão de nosso escrito. Até aqui, tem sido recorrente o uso do termo violência, mas como foi possível perceber, não há um consenso sobre o que seja a violência e do que pode ou não ser considerado violento, considerando-se diferentes pontos de interpretação do assunto. Para fins de delimitação, traremos definições que diferentes autores dão à violência e buscaremos extrair daí o que apreendemos. As formas, através das quais, a violência se apresenta, podendo ser ela subjetiva ou objetiva (sistêmica e simbólica) também acreditamos carecer de maiores elucidações. O caráter propositivo da violência, algo defendido por alguns autores

como característica da violência que se apresenta às instituições, também será tratado, bem como a naturalização da violência na sociedade e na escola. A relação entre violência, classes sociais, capitalismo, criminalidade e escola, também mencionado em nosso texto, será melhor explicitado, de modo que possamos fazer uma leitura mais abrangente do contexto em que a Escola Municipal Esperança (EME), analisada no último capítulo desse trabalho, se situa em relação à violência à maneira brasileira. Enfim, buscaremos amarrar no capítulo seguinte essas definições que consideramos caras ao nosso estudo, dando seguimento, no capítulo subsequente, à compreensão do saber-fazer docente e suas especificidades.

### 3. A VIOLÊNCIA NOSSA DE CADA DIA

#### 3.1 O que é violência?

Devendo ser a violência interpretada a partir da sociedade em que ela se dá e dos sujeitos que nessa sociedade habitam, pensamos ser importante aprofundar a compreensão do que se pode definir como violência, como ela tem interferido no curso dos acontecimentos históricos e, conseqüentemente, determinando o modo como se estabelecem as relações sociais e escolares. Se, conforme afirma Karl Marx no aclamado *O Capital* (1867), “a violência é a parteira de toda velha sociedade que traz uma nova em suas entranhas. Ela mesma é uma potência econômica” ([1867]/1968, p. 864), supomos que haja muito mais da violência em nosso meio do que comumente acreditamos haver. Atentos a todos os melindres que podem se interpor ao nosso caminho, intentaremos, de início – e sem garantia de êxito – compreender como alguns autores conceituam e compreendem a violência.

O dicionário Abbagnano (2007, p. 1013) apresenta dois significados distintos, mas não excludentes entre si, a respeito do que seria a violência. Segundo ele, a violência poderia ser uma ação contra o estado natural de algo, indo no sentido contrário da natureza das coisas; ou uma ação contrária à ordem moral, política ou jurídica estabelecidas pela sociedade, comportando, em algumas vertentes da história, uma dimensão que possibilitaria o nascimento de algo novo, da nova sociedade, aos moldes do que elucidada Marx. Como parteira das novas sociedades, ou seja, aquela que possibilita o nascimento do novo, a violência se encontra enraizada na constituição da humanidade, pois “a violência é tão antiga como o ser humano e se confunde com a sua própria história. [...] Fenômeno eminentemente social, a violência nasceu com a sociedade.” (MINAYO, 2013, p. 250).

Saviani (2013), ao refletir sobre o assunto, acredita que a violência se encontra intimamente relacionada à materialidade da produção humana. Para produzir, o indivíduo necessita modificar o estado natural de uma coisa transformando-a em outra. A violência se apresenta, portanto, como uma forma de modificação do estado natural de uma coisa em outra, algo necessário para que se modifique o estado qualquer de algo, uma vez que se trata de atribuir ao que se quer modificar um novo estado, violando-o em sua originalidade. Saviani (2013) afirma também ser a violência, em vista disso, algo exclusivamente humano, sendo que ela não pode ser vista como sinônimo de força, mas como o emprego humano que se faz da força para se manter a legalidade humana em detrimento à legalidade da natureza, que conseqüentemente é violada. A lei natural é substituída pela lei humana, ou seja, a “humanização da natureza” (p. 28) nas palavras do autor.

Segundo Tavares (2013) a história da humanidade se confunde com a história da violência, uma vez que se faz sempre necessário situar o sujeito no tempo e no espaço em que a história se dá, encontrando-se os vestígios da violência em todos os tecidos e arranjos sociais e históricos. Essa dimensão histórica da violência, segundo ele, traz consigo a questão da culpa coletiva, uma vez que são os indivíduos que fazem a história, e dela devem se responsabilizar: “Por isso, a compreensão da violência, do ponto de vista antropológico e histórico, implica a inserção do ser humano no tempo, nas circunstâncias da vida e nas condições históricas, sociais e culturais.” (TAVARES, 2013, p. 88). Em todos os momentos, sejam eles de crescimento, crises ou de equilíbrio, complementa Tavares, encontraremos a presença pulsante da violência, o que nos mostra a tragicidade presente na existência humana.

A violência estaria colocada, portanto, como parte integrante da constituição da sociedade, não havendo a possibilidade de uma descrição da humanidade que não comportasse a violência como parte constituinte da civilização, ainda que ela nos pareça anticivilizatória, mais próxima da barbárie. Para Souza Júnior, Bitencourt e Triginelli (2017, p. 107) “[...] a problemática que envolve a violência está diretamente relacionada ao contínuo processo de construção da história humana”. Em vista disso, Pino (2007) argumenta que “[...] não há sociedade *humana* sem a possibilidade da violência e não existiria violência se a sociedade não fosse *humana*.” (PINO, 2007, p. 773 – grifos do autor) sendo a violência essencialmente humana.

Pino (2007) dá um exemplo muito claro dessa intrínseca relação do humano com o violento comparando-nos aos animais. Quando um animal mata ou ataca ferozmente um ser humano, não dizemos ser ele violento, mas agressivo, o que nos leva a inferir que, ainda que de forma inconsciente, compreendemos o caráter *demasiadamente humano* da violência, sempre intencional em direção ao outro. Um animal não mata ou agride por gosto de matar ou agredir, mas porque possui um instinto que o leva a agir dessa maneira. Qual instinto inato levaria, portanto, o ser humano a agredir e matar o semelhante?

Sobre essa questão, Pino (2007) afirma haver, nos debates sobre a violência, dois questionamentos que concernem à *origem* e à *natureza* da violência (p. 775), debates que procuram esclarecer se ela seria instintiva, com origens pulsionais, ou aprendida, a partir das vivências do sujeito; bem como se sua natureza reflete um estado normal das coisas ou um estado anormal, patológico, tanto dos seres humanos como do meio social em que eles vivem. Minayo (2013) esboça um direcionamento aos questionamentos do autor quando esclarece que qualquer ação que rebaixe a condição de sujeito para a condição de objeto uma pessoa,



pode ser considerada como violenta, independente da forma como se realiza ou do meio coercitivo utilizado, seja ele o poder ou a força física. Ela explica que apesar de ser muito difundido o caráter orgânico da violência, que relega a ela origens biológicas, inerentes à própria constituição do indivíduo, há certo consenso de que sua origem deve ser analisada a partir da interação de fatores mais abrangentes, de ordem biopsicossocial, suscitando a hipótese de que a violência surge primeiramente na subjetividade de cada um, não podendo ser vista apenas como uma força exterior que age involuntariamente sobre o outro.

Também lançando luzes à questão, Costa (1986, p. 30, grifos do autor) afirma que a “violência é o emprego *desejado* da agressividade, com fins destrutivos”. Portanto, ainda que o sujeito não tenha plena consciência da violência deferida, há na irracionalidade que o fato apresenta um desejo que pode se apresentar “voluntário, deliberado, racional e consciente, ou pode ser inconsciente, involuntário e irracional” (COSTA, 1986, p. 30), não perdendo, contudo, sua marca essencialmente humana. Aludindo também ao animal, Costa ressalta que a diferença em relação ao humano se encontra também no desejo, uma vez que o animal *necessita* ao invés de *desejar*, o que faz de seu objeto de ataque algo sempre fixo e predeterminado pelas necessidades naturais que ele possui. Se o animal utiliza-se da agressividade apenas quando sua natureza assim o reclama, dada sua necessidade de sobrevivência, o humano, pelo contrário, ainda que não necessite para sobreviver, se deseja, desfere sua agressividade de forma violenta para satisfazer seus desejos.

Essa intenção destrutiva, presente na violência, na visão do autor, não é anônima, pois se mostra e é perceptível por quem sofre ou observa o ato violento: “É porque o *sujeito violentado* (ou o observador externo à situação) percebe no *sujeito violentador* o *desejo de destruição* (desejo de morte, desejo de fazer sofrer) que a *ação agressiva ganha o significado de ação violenta* (COSTA, 1986, p. 30, grifos do autor). Se, do contrário, não houvesse a percepção de um desejo de violência da parte dos envolvidos, Costa acredita que a ação não seria considerada violenta, pois declinaria de uma intencionalidade violenta.

Acreditamos que Chauí, quando afirma que a violência se opõe à ética, uma vez que vai contra os princípios éticos que norteiam a vida em sociedade e “trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos” (CHAUI, 2007, p.1) esteja se referindo também a essa intencionalidade deliberada de violentar. A violência, em vista disso, retira do sujeito aquilo que lhe confere as condições necessárias para que seja considerado humano, relegando-o contornos de objeto.

Santos (2001, p. 107), concorde com os demais autores, conceitua de maneira semelhante que

a violência seria a relação social de excesso de poder que impede o reconhecimento do outro – pessoa, classe, gênero ou raça – mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea.

Indo na contramão de uma relação democrática, a violência comportaria uma dimensão intencional em direção ao outro, de forma que impusesse a este algum dano físico ou psíquico. Dessa forma, a violência sempre estará relacionada com a imposição pela força, seja ela explícita, implícita ou simbólica, de uma nova organização sobre outra, ou da vontade de um sujeito sobre outro, resguardando relações assimétricas de poder. Algo que para Tavares (2013) coloca em xeque a dignidade e o respeito à pessoa do outro e sua alteridade: “Do ponto de vista ético, a violência é o que nunca deveria acontecer. Ela revela, por parte de quem a pratica, o desprezo pelo outro, o não reconhecimento da alteridade, o desrespeito, em muitos casos, pela vida humana, em suma, uma desconexão ética e moral.” (p. 83).

Tendo em vista o exposto, podemos apreender ser a violência parte da constituição da história humana, caracterizada pelo emprego deliberado e desejado da agressividade de maneira intencionalmente destrutiva, ainda que inconscientemente, visando à modificação de algo ou alguém. Percebemos, contudo, que o fenômeno violento apresenta grande possibilidade de interpretação que varia de cultura para cultura, instituição para instituição, sujeito para sujeito. Como vimos com Costa (1986), é necessário que os sujeitos envolvidos nos casos de violência percebam uma intencionalidade violenta intrincada ao acontecimento para que possa tomar tal acontecimento como violento. Na escola pesquisada, seguindo essa tendência, emergiu com vivacidade no discurso dos educadores a dificuldade de se delimitar o que pode ou não ser considerado violento, servindo-se eles, muitas vezes, de gradações até que um fato pudesse, em definitivo, ser considerado violento. Isso implica considerar que a violência deve ser sempre analisada considerando-se a sociedade que a produz e o contexto histórico em que ela se dá:

[...] o conceito de violência não é dado a priori, ou seja, não é natural [...]. Faz-se também necessário ressaltar que a história consiste sempre em construção feita a partir de sujeitos cuja visão de mundo, sentimentos e valores são moldados a partir da sua época e da sua cultura. Portanto, os recortes e sua interpretação guardam fortemente “a marca do presente”, com tudo que isto significa em termos de interesses econômicos, políticos e sociais. (RICAS; DONOSO, 2010, p. 214).

Essa importante consideração nos leva a compreender parte da violência rechaçada no presente como resultado de hábitos culturalmente aceitos no passado, uma forma de ser e estar no mundo que necessita ser repensada e reescrita. Tentar analisar os fenômenos violentos da forma que se dão hoje, comparando-os ao passado, em detrimento da materialidade histórica que perpassa o sujeito no tempo e no espaço em que ele se organiza e se institui enquanto tal, pode nos levar a incorrer em anacronismos que entravariam a compressão mais precisa do fenômeno violento em nossos dias. Dizer, por exemplo, que a escola de antes era menos violenta que a de hoje pode nos induzir a um desses anacronismos, uma vez que a sociedade, a escola e maneira de se educar eram diferentes, o que torna o conceito de violência também diferente de acordo com o período considerado. Um exemplo é o uso recorrente de castigos físicos na escola, algo comum até meados do século passado, e hoje considerado extremamente violento.

Sobre isso, Tavares (2013) aponta como a violência, deixando vestígios em todas as sociedades, apresenta-se transgeracional, por estar presente em todas as épocas da história da humanidade, e também polissêmica, uma vez que a definição do que é ou não violento tende a variar sempre de acordo com o lugar, as pessoas, a cultura, dentre outros aspectos. Ele reafirma que não é possível definir, com exatidão, o que seria a violência, mas de maneira proximal, estabelecer meios de identificá-la, mantendo-se sempre a perspectiva de que a análise deve partir da materialidade-histórica demarcada no tempo e no espaço. Daí, podemos compreender também a multidimensionalidade da violência, uma vez que ela pode se dar desde as relações mais íntimas, interpessoais, até às relações que se dão em escala global, transitando entre a coletividade e a pessoalidade.

Žižek (2014, p. 134), ao tratar o assunto, acredita que a violência guardará sempre sua relatividade por partir de pontos de vista diferentes, uma vez que “o mesmo ato pode aparecer como violento ou não violento conforme o contexto; por vezes, um sorriso educado pode ser mais violento do que uma explosão brutal”. Esse fato pode ser verificado nas narrativas dos educadores entrevistados, quando ressaltaram a maneira relativa com que a violência que adentra os muros da escola é interpretada, podendo, muitas vezes, um acontecimento se apresentar violento aos educadores e natural ao meio do qual se originam os alunos. A esse respeito, Pino (2007) aponta como o *sentido* dado à violência, oriundo das vivências daqueles que a testemunharam por meio da cultura, da história e da própria vida, nem sempre é alcançado pelo seu *significado*, que não consegue dizer de forma satisfatória do fenômeno, dada sua complexidade.

O sentido e o significado que damos à violência, intimamente relacionados ao modo que a interpretamos, podem gerar perceptíveis mudanças na maneira como o fenômeno violento se apresenta em uma sociedade. Pensando nesse aspecto mutável das representações da violência, como temos discorrido, e considerando-se as significativas mudanças ocorridas em todo o mundo a partir dos anos 1960, o sociólogo francês Michael Wieviorka propõe pensar *O novo paradigma da violência* (1997), tendo em vista que o fenômeno violento se transforma com o passar do tempo e de acordo com a forma com que a sociedade se organiza, sendo que “a violência não é a mesma de um período a outro.” (WIEVIORKA, 1997, p. 5). Ele é favorável à ideia de que a violência deve ser analisada como um fenômeno multifacetado, que como tal, apesar de não poder ser generalizado, não pode também ser analisado isolando-se seus fatores-causa, o meio que ela se dá e seu contexto, o que resultaria em um desencadeador da violência, dissociando-a de suas múltiplas razões:

Não existe uma sociologia integrada da violência capaz de propor uma teoria unificada satisfatória, que permita abraçar simultaneamente os níveis da personalidade e do indivíduo, os da sociedade, do Estado e do sistema de relações internacionais; mas isso não impede o esforço para não separá-los na reflexão, e particularmente a hipótese de que uma das fontes fundamentais da violência contemporânea reside precisamente em sua tendência à dissociação. (WIEVIORKA, 1997, p. 24-25).

O que o autor evidencia, portanto, é que a carência de discussões políticas, filosóficas ou intelectuais, de modo geral, sobre a violência nas últimas décadas, tem relegado ao fenômeno sua exclusão do discurso social, banindo-o de sua objetividade, o que acarreta percepções e representações da violência deturpadas, que se apresentam sempre pelo excesso ou pela carência: “a violência mudou, também, pois se considera não mais o fenômeno no que ele apresenta de mais concreto, de mais objetivo, mas as percepções que sobre ele circulam, nas representações que o descrevem.” (WIEVIORKA, 1997, p. 8).

Pelo excesso, a representação deturpada do sentido da violência tem se apresentado muito ligada às questões de alteridade e às diferenças culturais entre povos e grupos, como no caso dos imigrantes, considerados perigosos e violentos, diabolizados como a própria violência encarnada, ainda que não sejam propriamente violentos. Esse excesso na repulsa do semelhante que se apresenta tão diferente, nos recorda Wieviorka, evidencia também a incapacidade da sociedade em olhar para si mesma, descortinando a cegueira que encobre suas mazelas sociais. Em seu oposto, por carência, as representações da violência tendem a encobrir os problemas sociais já existentes e substancialmente mais sérios, aos quais se somam as questões relacionadas à violência subjetiva, muitas vezes atribuída suas causas às

camadas mais vulneráveis da sociedade, como os jovens provenientes de regiões periféricas, “objeto de uma dramatização e de uma amplificação mediática considerável, e eventualmente fantasmática, sem base tangível” (WIEVIORKA, 1997, p.9).

Seja pelo excesso ou pela carência, Wieviorka acredita que o novo paradigma da violência firme suas bases a partir da compreensão da escassez de representações sociais balizadoras, algo que abre um vazio no seio da sociedade, lugar onde a violência se instaura. Sobre isso, ele reflete como a violência pode ocupar o lugar de um vazio deixado pelo outro, bem como pela própria política, todos fragilizados pelas relações sociais enfraquecidas devido aos processos de globalização e conseqüente redução do sujeito à sua individualidade. Wieviorka (1997) questiona se esse vazio seria real ou apenas uma carência de representações que conseguisse orientar os atores sociais e as instituições. Na opinião dele, há duas possibilidades para que se compreenda esse vazio.

Na primeira possibilidade, a conclusão que ele chega é que se a violência estiver ocupando o lugar de um vazio real ou objetivo, esse vazio evidencia a carência tangível de atores e instituições capazes de preenchê-lo, ou seja, o verdadeiro apagamento da figura do outro e das instituições na sociedade, o que o autor acredita ser pouco provável. A segunda hipótese formulada por ele, com a qual ele é mais concorde, evidencia que esse vazio se faz perceber a partir da carência de representações, uma vez que existindo atores e instituições capazes de tamponar o espaço ocupado pela violência, tanto esses atores quanto as instituições têm se negado a ver, discutir e se posicionar frente ao fenômeno da violência. Nesse caso, tanto os sujeitos quanto as instituições se desocupam do seu lugar de referência, conforme vimos na seção anterior, relegando suas responsabilidades ao acaso, apresentando resistência em se colocarem como figuras de referência para a superação do problema: “A violência contemporânea situa-se no cruzamento do social, do político e do cultural do qual ela exprime correntemente as transformações e a eventual desestruturação.” (WIEVIORKA, 1997, p. 36).

Mas, ante esse cenário, qual seria, portanto, o novo paradigma da violência? Para Wieviorka há uma grande dificuldade, em nossa sociedade contemporânea, em se pensar a violência a partir de referências como a geopolítica, economia e cultura, uma vez que esses balizadores se desfazem em nossos tempos. Estando muito distantes de interpretações centradas nas diferenças culturais, econômicas e políticas, enfrentamos um vazio nas representações, o que agrava demasiadamente a questão, pois havendo atores e instituições capazes de enfrentar a violência, eles se posicionam avessos a qualquer tipo de debate ou

posicionamento. O novo paradigma da violência deve se centrar, destarte, na forma como fazemos a leitura da violência e no ineditismo que ela comporta:

Ela deve ser apreendida através de uma de suas novidades radicais: o fato de ser ao mesmo tempo globalizada, posto que relativa a fenômenos planetários, e localizada; geral, e, [...] molecular: ela própria mundializada, e fragmentada ou eclodida. [...] Esse caráter singular da violência contemporânea nos obriga a refletir ainda a mais, indo de um extremo, sócio-histórico, a outro, centrado na pessoa. (WIEVIORKA, 1997, p. 28)

Em vista disso, somos convidados a analisar a violência não apenas centrado na evidência que o fenômeno apresenta, mas também no indivíduo que perpetra o ato violento. Pensar a violência para além das nuances que a torna tão evidente em nossos dias, sendo ela um fenômeno global, nos recorda que não podemos nos esquecer, como vimos, ter ela uma intencionalidade que não se apresenta completamente oculta ao sujeito, mas pelo contrário, pode evidenciar um desejo deliberado em infligir uma vontade pessoal sobre o outro ou sobre aquilo que se deseja modificar. Tavares (2013) também é partidário dessa ideia, pois não descarta a quota de liberdade da qual goza o sujeito ao cometer o ato violento, uma vez que há na ação violenta uma asserção subjetiva, “um ato de liberdade, ainda que consideremos que a prática da violência constitua um desvio da liberdade, uma liberdade em sentido negativo.” (TAVARES, 2013, p. 81). Considerando que todo comportamento humano recebe interferência de diferentes meios e de variadas experiências vivenciadas pelo sujeito, ele não ignora que esses comportamentos “são o resultado de fatores genéticos associados às experiências de vida infantis, às influências dos contextos sociais e, naturalmente, ao significado que cada sujeito atribui ao conjunto de estímulos que recebe e às situações que experientializa.” (TAVARES, 2013, p. 84).

Para Tavares, qualquer perspectiva ontológica se frustraria diante da finitude do ser, a certeza da morte, o que pode ser, em certa medida, contraposto pela possibilidade da liberdade que impulsiona o sujeito a desafiar a finitude que lhe é imposta. É a liberdade, por conseguinte, que abre ao ser humano o caminho da escolha daquilo que ele irá se servir a fim de conviver com a certeza de sua finitude e tamponar o vazio causado por essa certeza. A violência estaria, em vista disso, dentro desse conjunto de possibilidades, podendo o sujeito servir-se dela ou não; assenti-la ou não assenti-la no plano objetivo, ainda que possa se dar, em maior ou menor grau, no plano subjetivo de cada um: “É sempre um ato de escolha, de consentimento, de decisão e de execução por parte do sujeito. [...] Todo o ato violento está ligado à proibição e à transgressão, ao desvio como obra da liberdade humana.” (TAVARES, 2013, p. 89-90). A violência assume, nesse aspecto, o caráter de uma escolha do sujeito, que

gozando de sua liberdade, faz dela sua forma de se posicionar diante de sua fragilidade ontológica fadada ao extermínio.

Em vista disso, considerar a violência sob uma perspectiva objetiva, mas também subjetiva, nos impulsiona a voltar o olhar para o sujeito que pratica o ato violento, assentindo subjetivamente com a violência. Esse assentimento, que pode dar-se de forma consciente, no mais das vezes comporta-se como uma dimensão inconsciente que escapa ao próprio sujeito. Ainda que se decida, deliberadamente, por espancar, matar ou violentar alguém, algo que concerne ao sujeito, esse necessitou, antes disso, assentir com tal ato e considerá-lo normal ou aceitável, ainda que socialmente ele não o seja. Havendo um processo de aculturação que visa, primordialmente, extinguir a bárbara guerra de todos contra todos e instaurar a civilidade, algo desse processo falha, levando o sujeito a degenerar a agressividade instintiva em violência destrutiva, conforme apontou Costa (1986). Acreditamos que sobre esse e outros aspectos, naquilo que tange à subjetividade presente na violência, a psicanálise tenha algo a contribuir para a compreensão desse fenômeno, uma vez que o objeto de estudo psicanalítico seja o próprio inconsciente e tudo aquilo que dele pode advir, como a violência.

### *3.1.1 Uma breve conceituação psicanalítica de violência*

Quando intentamos explicar um fenômeno social sob uma perspectiva psicanalítica, faz-se mister compreender o motivo de tal escolha. Eugène Enriquez (1990) contribui com nosso entendimento quando questiona como se relaciona a psicanálise com toda a problematização essencial e eminentemente social da constituição da sociedade e sua intrínseca relação com a violência. Enriquez (1990) aponta que essa relação se dá pelo próprio indivíduo que compõe o corpo social, interpretado pela psicanálise a partir de sua subjetividade, ou seja, o sujeito do inconsciente. O autor afirma que não há psicanálise sem a dimensão social do sujeito, uma vez que é no seio da sociedade, imerso nas teias do tecido social, que o sujeito pode se constituir enquanto tal.

No entanto, a grande diferença se dá na forma como se compreende essa coletividade, partindo do particular e não o contrário: “É através da escuta do mais particular que poderemos apreender o mais geral, é debruçando-nos sobre os adventos da alteridade que poderemos compreender como o vínculo social se tece, se liga, se desliga e se rompe.” (ENRIQUEZ, 1990, p. 158). É a partir da inscrição do singular que o coletivo pode existir, não sendo possível que haja uma coletividade sem que antes o sujeito inscreva sua marca singular.

Considerando o exposto, embora não seja um termo ou conceito psicanalítico (COSTA, 1986; FERRARI, 2006), sendo a violência parte emergente do tônico que move a sociedade e sendo ela um acontecimento concernente ao humano, acreditamos que a psicanálise tenha algo a dizer a respeito. Conforme vimos em Costa (1986), quando relacionada à psicanálise, encontramos na violência uma intrínseca relação com a agressividade, e é essa diferenciação entre violência e agressividade que acreditamos ser importante fazer para que compreendamos, ainda que minimamente, como a psicanálise interpreta o fenômeno violento, que para os teóricos do inconsciente, ganha contornos sintomáticos.

Mas o que implica dizer poder ser a violência um sintoma? Guerra (2017, p. 113) aponta que “Lacan chama de sintoma tudo aquilo que vem do real, e de real o que não vai bem, o que não funciona”. Em uma sociedade excessivamente sintomática, supõe-se que muitas coisas não estão bem. Os sintomas, como a violência, são a prova disso. Em complemento, Pereira (2016, p. 80) adverte que “o sintoma é para o sujeito, ao mesmo tempo, aquilo que não anda bem, já que lhe causa sofrimento; mas também aquilo que lhe cabe bem, já que ele passa a gozar e a se instituir no sintoma”. Se refletirmos o status que a violência tem tomado em nossa sociedade, perceberemos que ela é fruto de algo que não vai bem, pois expõe o real que causa mal-estar e dificilmente pode ser elaborado, mas ao mesmo tempo, oportuniza ao sujeito satisfazer seus impulsos de gozo.

De maneira semelhante, Silva Júnior e Besset (2010) também defendem a necessidade de se pensar a violência a partir da psicanálise, mesmo não sendo ela um conceito psicanalítico, uma vez que ela tem se apresentado como um sintoma social e subjetivo. Ao mesmo tempo em que a violência pode ser considerada “[...] uma categoria coletiva que possibilita o surgimento de predicados coletivos” e “[...] perturba a ordem social estabelecida, na qual há a aparência de certa homogeneidade” (SILVA JÚNIOR; BESSET, 2010, p. 329), ela pode ser considerada um sintoma subjetivo, próprio da singularidade de cada sujeito, “por meio da noção de sintoma como emergência da verdade que concerne ao desejo e ao gozo próprio de cada um” (ibid.).

Assim como Pereira (2016), elas apontam a ambiguidade do sintoma, uma vez que, ao mesmo tempo em que ele causa um mal-estar ao sujeito, é possível gozar e se instituir nele, demonstrando que há um gozo que advém desse sintoma: “[...] É um gozo sentido como estranho, embora seja o que para o sujeito lhe é mais familiar. É nesse gozo do sintoma, no entanto, que o sujeito se encontra” (SILVA JÚNIOR; BESSET, 2010, p. 331). Deve-se considerar, portanto, que a prática da violência, embora evidencie um sofrimento psíquico,



quando considerada um sintoma, proporciona ao sujeito certa quota de gozo – ou prazer – de forma a lhe oferecer um ganho, ainda que mortífero.

Como um possível sintoma da sociedade moderna, a violência “[...] é a forma de expressar que algo não vai bem na ordem instituída pela civilização, no caso atual ordenada pelo sistema capitalista e seu mais gozar” (FERRARI, 2006, p. 53). Como sintoma, ela não poderia prescindir de consequências subjetivas, uma vez que o sintoma se apresenta a partir do mal-estar causado pela palavra não dita, pelo que não foi elaborado: “São os sintomas próprios de um mal-estar subjetivo que supõe evitar o conflito interior por meio do não exercício do pensamento” (FERRARI, 2006, p. 53) evidenciando como “o encontro com a linguagem não é sem consequências para o humano” (ibid., p. 51).

Isso posto, é possível inferir que algo da estrutura mesma da sociedade tem não apenas propiciado a ascensão da violência, mas incentivado que ela aconteça. Essa violência, contudo, se pensada a partir das motivações subjetivas, tem raízes mais profundas que uma análise superficial poderia supor, estando intrincada ao próprio desenvolvimento do indivíduo enquanto ser social e ser subjetivo. É nesse aspecto que somos levados a tomar da teoria psicanalítica a origem da agressividade no ser humano, até que compreendamos como pode a violência evidenciar o exercício degenerado dessa mesma agressividade.

Partindo dos pressupostos freudianos, desde os primórdios da psicanálise a agressividade já encontrava lugar de discussão, embora tenha ganhado mais evidência após a formulação dos conceitos de pulsão de vida e pulsão de morte. Sobre isso, Birman (2006) esclarece que “não foi porque Freud colocava toda a ênfase na sexualidade, no quadro da primeira teoria das pulsões, que a agressividade não era já um problema para o discurso freudiano” (p.362). Mesmo não sendo o objeto principal de seus estudos, a agressividade já podia ser observada nas primeiras constatações freudianas, durante os estudos de caso que o auxiliaram a postular a Teoria Psicanalítica. O que Birman (2006) esclarece, no entanto, é que com os conceitos de pulsão de vida e pulsão de morte a agressividade ganha lugar de destaque como meio de preservação da vida, “pela intrincação da pulsão de morte empreendida pela pulsão de vida. Vale dizer, a agressividade seria uma maneira crucial de afirmação da vida, sem a qual a morte se apoderaria efetivamente do psiquismo” (p. 364).

A compreensão da agressividade em Freud passa então, inevitavelmente, pela compreensão destes dois conceitos fundamentais da teoria freudiana – pulsão de vida e pulsão de morte – presentes na segunda teoria<sup>8</sup> das pulsões, elaborada no texto *Além do Princípio do*

---

<sup>8</sup> Embora as pulsões já fossem abordadas por Freud desde os estudos pré-psicanalíticos do século XIX, a primeira teoria das pulsões foi formalizada por ele no texto *As pulsões e seus destinos* (1915/2016), que diferente

*Prazer* [1920]/(1996a). De acordo com a segunda teoria, ele estabelece “a pulsão de morte, que seria voltada à descategorização, à inanição, à diminuição da excitação; e a pulsão de vida, que buscava o investimento e a unificação.” (AZEVEDO; NETO, 2015, p. 68). Em relação à primeira teoria das pulsões, a pulsão de vida reuniria em si as pulsões sexuais e de autopreservação. Em Freud, o conceito de pulsão está relacionado ao “representante psíquico de uma energia que leva ao movimento, ou ainda uma espécie de demanda por ação que seria feita ao psiquismo cuja fonte seria o processo excitatório em um órgão.” (AZEVEDO; NETO, 2015, p. 69), diferenciando-se pulsão, interior ao sujeito, e o estímulo que é exterior.

Sobre isso, analisando a obra freudiana, Zanolla (2010) considera que “a agressividade diz respeito a um elemento primário, inerente ao ser humano e compõe a energia libidinal.” (p. 119), sendo necessária a sublimação, que pode ser observada na constante luta do sujeito em transformar sua agressividade em atividades socialmente aceitas, que tenham fins úteis para a sociedade e sejam consideradas mais próximas da humanização e afastadas da barbárie. Tudo que se relaciona aos valores socialmente valorizados, bem como às instituições e criações humanas, tornaram-se possíveis a partir da capacidade de sublimação do sujeito do inconsciente. “Isso significa que a cultura é o termômetro que mede os limites toleráveis da agressividade para o que se entende por aceitação social.” (ZANOLLA, 2010, p. 119). Um artista que pinta quadros em completo frenesi não é considerado violento, pois consegue sublimar toda sua agressividade para uma atividade socialmente aceita e culturalmente apreciada e valorizada.

Esse árduo trabalho sublimatório, contudo, não é sem consequências para o sujeito, uma vez que para exteriorizar sua agressividade de maneira socialmente aceitável ele deve dar a ela o contorno que exige a cultura de seu tempo. Freud [1930]/(1976b), ao refletir sobre o mal-estar na civilização, elucida que o destino do homem não é a felicidade, uma vez que ela não se encontra no plano da *Criação*. O princípio do prazer<sup>9</sup>, primitivo ao desenvolvimento do Eu, vai de encontro ao arranjo civilizatório universal, sendo que “aquilo a que chamamos ‘felicidade’, no sentido mais estrito, vem da satisfação repentina de necessidades altamente represadas, e por sua natureza é possível apenas como fenômeno episódico.” (FREUD, 1976b, p. 21). Somos mais propensos a experimentar a infelicidade que a felicidade, uma vez que

---

da segunda teoria, estabelecia as pulsões do ego, voltadas para a conservação do indivíduo e as pulsões sexuais reservadas à conservação da espécie.

<sup>9</sup> Princípio do prazer/princípio da realidade: “Par de expressões introduzido por Sigmund Freud em 1911, a fim de designar os dois princípios que regem o funcionamento psíquico. O primeiro tem por objetivo proporcionar prazer e evitar o desprazer, sem entraves nem limites (como o lactente no seio da mãe, por exemplo), e o segundo modifica o primeiro, impondo-lhe as restrições necessárias à adaptação à realidade externa.” ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michael. Dicionário de Psicanálise, Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 603.

estamos expostos à deterioração natural do corpo, aos infortúnios que podem nos impor o mundo e ao sofrimento das relações com outros seres humanos, fontes de padecimentos destruidores da felicidade, ou seja, “a prepotência da natureza, a fragilidade de nosso corpo e a insuficiência das normas que regulam os vínculos humanos na família, no Estado e na sociedade.” (ibid., p. 29). Essa seria a estrutura do princípio da realidade<sup>10</sup>, que oposto ao princípio do prazer, impele o homem a renunciar parte de seu prazer em prol do bem-estar coletivo: “A satisfação irrestrita de todas as necessidades se apresenta como a maneira mais tentadora de conduzir a vida, mas significa pôr o gozo à frente da cautela, trazendo logo o seu próprio castigo.” (ibid., p. 22).

O domínio dos instintos requer do homem um intenso trabalho de repressão de suas vontades mais “selvagens” de forma que a satisfação dos desejos possa se dar “civilizadamente”. O sofrimento provocado pela recusa de satisfação de nossos desejos mais primitivos pode diminuir se aprendermos a dominar esses instintos, submetendo-os ao princípio da realidade: “Com isso o propósito da satisfação não é absolutamente abandonado; uma certa proteção contra o sofrer é alcançada, pois a não satisfação dos instintos subjugados não é sentida tão dolorosamente como a dos não inibidos.” (FREUD, 1976b, p. 24). Não sem consequências, “há uma inegável diminuição das potencialidades de fruição.” (ibid.).

Ainda que as potencialidades de fruição diminuam à medida que o sujeito tem seus instintos reprimidos, Freud aponta como isso se apresenta de fundamental importância para que o pacto civilizatório se funde e a sociedade possa conviver de forma civilizada. Freud acredita que mesmo a civilização e seu conjunto de normas e instituições sendo um dos motivos do mal-estar e da infelicidade do homem, paradoxal e espantosamente, ela se apresenta como uma criação do próprio homem para manter sua segurança e integridade frente aos perigos apresentados pelo convívio social: “A asserção me parece espantosa porque é fato estabelecido — como quer que se defina o conceito de civilização — que tudo aquilo com que nos protegemos da ameaça das fontes do sofrer é parte da civilização.” (FREUD, 1976b, p. 30). O conceito de civilização para Freud diz da “soma das realizações e instituições que afastam a nossa vida daquela de nossos antepassados animais, e que servem para dois fins: a proteção do homem contra a natureza e a regulamentação dos vínculos dos homens entre si” (ibid., p. 30).

Se a regulamentação dos vínculos sociais se faz necessária é porque tendo o homem uma quota de agressividade instintiva, que enquanto pulsão de vida dá a ele a fruição

---

<sup>10</sup> Ver nota anterior.

necessária para mover a sociedade de modo civilizado, comporta essa agressividade também uma dimensão que se não submetida às normas, pode trazer sérias consequências ao arranjo social. Sob este aspecto começamos a bordejar algo da violência que pode se apresentar como o exercício deturpado da agressividade. Embora não utilize o termo violência, Freud dá a entender a presença no humano do que hoje podemos denominar violência, a contragosto de uma visão de pureza do homem:

O quê de realidade por trás disso, que as pessoas gostam de negar, é que o ser humano não é uma criatura branda, ávida de amor, que no máximo pode se defender, quando atacado, mas sim que ele deve incluir, entre seus dotes instintuais, também um forte quinhão de agressividade. Em consequência disso, para ele o próximo não constitui apenas um possível colaborador e objeto sexual, mas também uma tentação para satisfazer a tendência à agressão, para explorar seu trabalho sem recompensá-lo, para dele se utilizar sexualmente contra a sua vontade, para usurpar seu patrimônio, para humilhá-lo, para infligir-lhe dor, para torturá-lo e matá-lo (FREUD, 1976b, p. 49).

Freud parece apontar que, ainda que haja uma falsa ideia de que o ser humano seja uma criatura boa e serena, a agressividade instintual, que a princípio se apresenta como meio de preservação da vida, pode se degenerar e se apresentar como uma tendência à agressão, sendo o próximo sempre o melhor candidato em que se deve imputar dor e sofrimento pela satisfação pulsional. Nessa tendência à agressão o sujeito busca, por meios violentos, alcançar a satisfação de seus desejos recalcados, que são externados sem mediação. Nesse aspecto, a violência seria alocada no excesso da agressividade não mediada ou sublimada. Sobre isso, Žižek (2014) tece um importante comentário:

Mas como poderemos rejeitar por completo a violência se a luta e a agressão fazem parte da vida? A solução fácil é uma distinção terminológica entre a “agressão”, que corresponde efetivamente a uma “força de vida”, e a “violência”, que é uma “força de morte”: a “violência” aqui não é a agressão enquanto tal, mas o seu excesso que perturba o andamento normal das coisas devido a um desejo que quer sempre cada vez mais. A tarefa consiste em nos livrarmos desse excesso. (ŽIŽEK, 2014, p. 51).

Guerra e Pinheiro (2011, p.3), favoráveis a esse pensamento, afirmam que “a luta e a competição são necessárias ao desenvolvimento da vida coletiva, exigindo uma quota de agressividade para se realizarem”. Assim, compreendemos que o pacto civilizatório por meio do interdito ao gozo da criança assume via de mão dupla, pois ao aceitar alienar-se, ela ganha o direito de ingresso no meio social. “Em troca da renúncia que lhe é imposta, e mesmo exigida, tem o direito de receber nome, filiação, lugar na estrutura de parentesco, acesso à ordem do simbólico, enfim, o que se faz necessário para se inserir e participar da cultura” (GUERRA; PINHEIRO, 2011, p. 3). A quota de agressividade presente nas relações,

portanto, é constituinte e seu redirecionamento possibilita a manutenção do pacto social, por meio da alienação ao Outro. Mas, se por motivos diversos, esse pacto é rompido e não encontra meios de manter uma via de mão dupla, “a violência, e mesmo os atos agressivos, adviriam dessa ruptura” (ibid., p. 4) de modo que nesse momento em que “a agressividade, estrutural e constitutiva, retorna sob a forma de ato agressivo, é preciso uma aposta na psicanálise” afirmam (ibid., p. 6).

Tendo em conta o exposto, Guerra e Pinheiro (2011, p. 2) diferenciam a agressividade da violência, ao esclarecer que “Lacan nos auxilia a estabelecer essa diferença ao tomar a violência associada à noção de pulsão de morte e a agressividade à relação especular constitutiva do eu”. Retomando então os conceitos freudianos de pulsão de vida – assimilatória – e pulsão de morte – dissimilatória – esse excedente da pulsão de morte é constituído por aquilo que não encontra tradução e tende à repetição em busca de uma tradução. Sendo assim, “a pulsão de morte é o nome que ganha, na teoria freudiana, o excedente pulsional não contornado pela representação” (ibid.).

Sobre esse aspecto, é basilar compreender que enquanto a agressividade visa inscrever o sujeito em uma cadeia de significantes que permitam a continuidade da vida, a violência tem por objetivo o contrário, impulsionando o sujeito ao encontro com a morte e a ausência de vínculo social: “Por isso também, podemos pensar com Lacan, a violência falará desse intratável, enquanto a agressividade não. A agressividade seria a força necessária para que o sujeito, inscrito seu desejo como desejo do Outro, possa desse Outro se desvencilhar.” (GUERRA *et al*, 2012, p. 253).

Configura-se então a violência como o excesso intratável, que não encontra tradução e tende à repetição, ou seja, o que não tem lugar no encontro do sujeito com a linguagem, sendo exteriorizado por outra via: “o ato agressivo seria, portanto, uma exacerbação da agressividade estrutural que compõe a relação original do sujeito falante na relação com a alteridade.” (GUERRA *et al*, 2012, p. 253). Haveria, em vista disso, no ato violento, algo da exteriorização degenerada da agressividade direcionada ao Outro, na relação com o Outro e com aquilo que ele porta de diferente, e ao mesmo tempo estranho e até perigoso. “Para a psicanálise, portanto, a violência implica a dimensão pulsional não tratada pela linguagem, estando articulada à noção de pulsão de morte freudiana.” (GUERRA *et al*, 2012, p. 253).

Lacan ([1957-58]/1999, p. 468), ao tratar dessa aproximação da violência com a linguagem, esclarece que “é a violência que, certamente, é o essencial na agressão, pelo menos no plano humano. Não é a palavra; inclusive, é exatamente o contrário. O que se pode produzir em uma relação inter-humana é a violência ou a palavra”. Lacan elucida como a

violência pode advir como uma forma de se colocar na ausência da palavra, passando ao ato que comporta um dizer oculto, que não cessa de se escrever (LACAN, [1972-73]/1985), o real do sintoma. Estando, portanto, a violência fora do alcance da palavra, surge o questionamento de como seria possível recalá-la, uma vez que para isso seria necessário que ela ascendesse à estrutura da palavra, ou seja, a uma articulação significante. “Se a palavra não é suficiente para tratar esse excesso, o ato agressivo surge no lugar da palavra que não advém. Prescindindo da palavra, portanto, a agressividade pode se presentificar em ato, quando ao sujeito não restam outros recursos ou desvios.” (GUERRA *et al*, 2012, p. 254).

No caso da violência verificada nas escolas localizadas em regiões periféricas, acreditamos que a falta de recursos ou desvios leva, quase sempre, os sujeitos, principalmente aqueles em idade de escolarização, a recorrerem à agressão violenta. Guerra e Pinheiro (2011, p.1) acreditam que ao desconsiderar que a agressividade pode ser “uma via sintomática [...] para lidar com o real [...]”, na contemporaneidade esse sintoma tem sido tratado como “ato classificável, tratável e punível, com a finalidade de equalizar o mal-estar social” (ibid.). Para elas, desde Freud passando por Lacan, a violência seria “mais intimidação do que fato” estando associada “à pulsão de morte, ao que não faz vínculo com a linguagem, ao que excede o corpo e a capacidade de representação do aparelho psíquico, e não à agressividade dirigida a alguém” (GUERRA; PINHEIRO, 2011, p. 1).

Para as autoras, grande parte da violência que tem irrompido nas escolas é consequência da complexa relação que o sistema capitalista e seu culto ao hedonismo têm projetado na subjetividade dos alunos e da sociedade como um todo. Guerra e Pinheiro (2011) estabelecem essa relação ao retomarem a questão que bordejamos no capítulo anterior e aprofundaremos no capítulo seguinte: a desautorização docente – ou das figuras de autoridade. Essa questão, não sendo um movimento característico apenas da escola, mas da sociedade como um todo, evidenciou e tem evidenciado, segundo Guerra e Pinheiro (2011, p. 4) como a função simbólica da lei do pai, fundante do pacto civilizatório, deu lugar ao seu oposto, “a transgressão, a superação dos limites, a permissividade”, tendo as leis de mercado substituído o lugar outrora outorgado à lei paterna. A busca incessante pelo gozar sem limites trouxe ao supereu uma função diferente, ou pelo menos avessa àquela que ele desempenhava na sociedade freudiana, uma vez que se antes ele agia pelo interdito, hoje parece operar pelo imperativo ao gozo<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> “Raramente utilizado por Sigmund Freud, o termo gozo tornou-se um conceito na obra de Jacques Lacan. Inicialmente ligado ao prazer sexual, o conceito de gozo implica a ideia de uma transgressão da lei: desafio, submissão ou escárnio. O gozo, portanto, participa da perversão, teorizada por Lacan como um dos componentes

A hipótese formulada por Guerra e Pinheiro (2011, p. 5) é de que o pacto social contemporâneo “funda-se agora em outras bases, alicerçado pela lógica do consumo e do gozo, refém de um supereu tirânico e gozador, sendo tais mudanças decorrentes da nova configuração político-social pós-moderna”. Essa nova forma de laço social destituiu o pai – ou as figuras de autoridade – do lugar de referência, instaurando o predomínio do gozo pelo consumo, de forma, que para Guerra e Pinheiro (2011), os atos agressivos e a violência podem advir daí “como tentativa de se esvaziar desse excesso, predominantemente pelo viés imaginário dos semblantes e sua alteridade” (p. 5), uma vez que a função do pai, como aquele que freia o gozo, é inexistente. Uma das consequências da desautorização das figuras de autoridade pode ser a exteriorização violenta do que excede, uma vez que não há quem opere o interdito. Talvez essa seja uma aposta inconsciente do sujeito, como sugere Guerra e Pinheiro (2011), para ir contra e dizer não ao imperativo que lhe é imposto.

A compreensão desse processo por parte dos educadores, contudo, não parece uma tarefa simples, uma vez que muitos deles, conforme os relatos que serão analisados, levaram anos até compreender que a violência dirigida a eles, mesmo quando direcionada à sua pessoalidade, dizia de uma maneira que encontravam seus alunos para lidar com o real que confrontavam diariamente, restando a eles a agressão como único meio de dizer que algo não estava bem, uma maneira que, prescindindo da palavra, expressava em atos aquilo que lhes tangenciava desafiadoramente a existência. Em vista disso, considerando-se as postulações apresentadas, a violência se constitui, em uma de suas várias facetas, como a agressividade não mediada ou sublimada do ser humano, que degenerada, é direcionada ao outro com fins destrutivos. Esse direcionamento não mediado da agressividade, que apresenta contornos violentos, faz uso da força para impor uma modificação ao estado natural de algo ou simplesmente satisfazer um desejo, sem que haja uma necessidade real que justifique tal ato.

Para alguns sujeitos, principalmente aqueles que não encontram meios de ocupar um lugar social que lhes confira dignidade, mas ainda sim se vêm impelidos a consumirem como o restante da sociedade consome, a violência pode assumir o duplo contorno de um excesso exteriorizado de maneira deturpada, bem como uma maneira de impor e requerer um lugar social. Tendo compreendido algo do que consideramos violência, seguimos para as maneiras que esse fenômeno ou sintoma tem se apresentado em nossa experiência social e subjetiva.

---

estruturais do funcionamento psíquico, distinto das perversões sexuais. Posteriormente, o gozo foi repensado por Lacan no âmbito de uma teoria da identidade sexual, expressa em fórmulas da sexuação que levaram a distinguir o gozo fálico do gozo feminino (ou gozo dito suplementar)”. ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michael. Dicionário de Psicanálise, Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 299.

### 3.2 Como experimentamos a violência

Tendo visto a presença pulsante da violência na constituição da humanidade e da própria determinação da organização social, bem como o protagonismo humano e subjetivo na promoção da violência, carecemos objetivar também a maneira como essa violência é experimentada por aquele que a produz: o próprio sujeito. Daremos início a essa discussão com um exemplo do qual nos serviremos também nas seções seguintes, pois muito se relaciona com a realidade encontrada na região em que a Escola Municipal Esperança encontra-se localizada.

No dia 06 de maio de 2021 ocorreu a denominada Chacina ou Massacre do Jacarezinho<sup>12</sup>, que deixou 29 pessoas mortas, sendo considerada a ação policial mais sangrenta da história da cidade do Rio de Janeiro (RJ). O mais interessante é que o fato dividiu opinião em torno da validade e necessidade ou não do massacre, que teve a maior parte de suas vítimas identificadas como inocentes e sem envolvimento com o tráfico de drogas ou qualquer passagem pela polícia. Pessoas comuns, que ao desfrutarem do pseudodireito de ir e vir, não regressaram com vida aos seus lares.

O que essa chacina evidencia, e a realidade encontrada no campo de pesquisa comprova, é a morte anônima e diária de dezenas de moradores de aglomerados, vilas, favelas e regiões periféricas das grandes cidades, principalmente homens jovens e negros, conservando-se sempre o mesmo perfil e a mesma invisibilidade. O fato narrado ganhou maiores repercussões midiáticas devido à proporção quantitativa de mortos e a já conhecida necessidade da sociedade em debater o que Žižek (2014, p. 23) chama de “SOS humanitário”. Esse SOS, ao escancarar a crueza da violência que nos confronta, acaba encobrindo suas reais motivações, fazendo com que a vejamos sempre pelo que ela apresenta e não pelo que realmente a motiva. Mortes como essa acontecem todos os dias, moleculares, isoladas, escondidas e mascaradas sob o véu da Segurança Pública, do Direito e da Lei, mas nem por isso nos ruborizamos com elas.

Em vista disso, Žižek (2014) faz um convite para analisar a violência de uma forma lateralizada, evitando encarar o fenômeno de frente e buscando em suas minúcias aquilo que na maior parte das vezes não apreendemos, deixando de lado o que há de mais fundamental nessa análise, que são as causas reais do fenômeno. A violência, segundo ele, está além do que se evidencia violento, pois ela perpassa as mais sensíveis e íntimas camadas do tecido

---

<sup>12</sup> Chacina do Jacarezinho. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Chacina\\_do\\_Jacarezinho#Mortos\\_e\\_feridos](https://pt.wikipedia.org/wiki/Chacina_do_Jacarezinho#Mortos_e_feridos). Acesso em 28 set. 2021.



social, engendrando os acontecimentos que ganham maior visibilidade pela violência explícita.

Žižek acredita ser necessário dar um passo atrás para compreender que a violência que assistimos todos os dias na televisão, como o Massacre do Jacarezinho, os atentados de homens-bomba no Oriente Médio, dentre tantos outros exemplos, nada mais é que a *violência subjetiva*, ou seja, aquela que atinge mais diretamente nossa subjetividade, pois nos coloca frente a frente com o real que queremos evitar reconhecer e assimilar. É necessário que aprendamos a “desembaraçar-nos do engodo fascinante desta violência ‘subjetiva’ diretamente visível, exercida por um agente claramente identificável.” (ŽIŽEK, 2014, p. 17). Enquanto culpabilizamos a polícia, por exemplo, pelo massacre supracitado, nos esquecemos de que há outras motivações e sujeitos ocultos responsáveis por esse tipo de abordagem. Há questões estruturais e conjecturais políticas, sociais, culturais, econômicas e históricas que tornam possíveis e aceitáveis esse tipo de atuação policial, algo que em muito ultrapassa uma análise simplista do acontecimento.

A violência subjetiva seria, nesse aspecto, aquela que se encontra mais visível e que causa mais incômodo, uma dentre as três que Žižek (2014) denomina de triunvirato da violência. Acompanhando e promovendo a *violência subjetiva* encontramos a *violência objetiva*, que se divide entre a *violência simbólica*, relacionada à linguagem, por meio da dominação promovida pelos discursos e “pela imposição de um certo universo de sentido” (p. 17); e a *violência sistêmica*, mais voltada às relações políticas e econômicas e suas catastróficas consequências. Žižek (2014) afirma que a violência subjetiva, sendo mais evidente que as demais, por ser mais facilmente percebida, tende a ser interpretada como a causa da anormalidade, ou seja, o que afeta o estado normal das coisas e causa a desordem ou a anomia social; ao passo que a violência objetiva (sistêmica e simbólica) – embora na maior parte das vezes seja mais danosa – apareça silenciada no discurso social, que procura manter o aparente estado de normalidade das coisas sob a ideia de inexistência desse tipo de violência.

Seria, portanto, a violência objetiva a própria matéria escura do universo convertida em interação social, porque apesar de existir, não tende a ser reconhecida ou visibilizada com tanta facilidade quanto à violência subjetiva. Žižek (2014), ao advertir sobre esse tipo de violência objetiva, esclarece que “pode ser invisível, mas é preciso levá-la em consideração se quisermos elucidar o que parecerá de outra forma explosões ‘irracionais’ de violência subjetiva.” (p. 17). Se retomarmos o caso do Jacarezinho e analisarmos com mais profundidade a política de Estado – e uma política de morte – por detrás do massacre, compreenderemos que os policiais que sobem diariamente os morros nada mais fazem do que

eliminar objetos para eles descartáveis, pois eles também o são. Os mandantes de tais atos, que o fazem em prol de um ideal neoliberal capitalista de “limpeza étnica-social”, não sobem o morro, não saem dos gabinetes, não visitam as senzalas, pois são (ainda...) os “senhores do Brasil”. Essas mortes, portanto, não nos parecem atos irracionais de violência, mas resultado de um ideal higienista fascista de nação, parte de uma violência arraigada no tecido social, uma violência sistêmica, invisível, mas nem por isso menos nefasta.

Para que se identifique essa violência, contudo, faz-se necessário fugir do imediatismo que assumem nossas análises, estudando-se profundamente suas causas e evitando recorrer à urgência de encontrar respostas que podem nos levar a julgar o fato pelo fato e pela tragicidade que ele apresenta, vendido de forma midiática. Essa postura nos impossibilita fazer uma reflexão mais detalhada dos acontecimentos e de suas causas, que são muito mais complexas do que o que apresenta seus desfechos. Žižek faz, então, uma provocação sobre isso: “Quer dizer então que não devemos fazer nada? Simplesmente sentar e esperar?”. Ao que deveríamos ter a coragem de responder: ‘SIM, exatamente!’. [...] A exigência do compromisso parece exercer sobre nós sua pressão por todos os lados.” (2014, p. 20; maiúsculas do autor). Com isso, ele não propõe que assistamos inertes ao show de horrores que vemos noticiados nos meios de comunicação diariamente, mas que saibamos analisá-los pelas suas causas e às causas possamos dar a devida atenção, pois são elas que devem ser expostas e problematizadas, não suas consequências, que mais se assemelham a moedas de troca banhadas no sangue e no sofrimento alheio.

E não há exagero em se considerar a violência subjetiva uma verdadeira moeda de troca, pois é uma moeda que se vende bem e que traz bons retornos àqueles que nela investem. Há uma tentativa desesperada e até mesmo sintomática, aponta o autor, de se evidenciar, massivamente, a violência subjetiva, a fim de encobrir “formas mais sutis de coerção que sustentam as relações de dominação e de exploração, incluindo a ameaça de violência” (ŽIŽEK, 2014, p. 22). Seguindo esse raciocínio, a violência subjetiva tem sido cada vez mais evidenciada para que uma noção de urgência tome lugar de uma análise mais detalhada das motivações que causam os fenômenos violentos. Em consequência disso, a violência que é evidenciada e publicizada seria, por conseguinte, o resultado de políticas violentas sistêmicas, que dão origem e criam o ambiente favorável à violência subjetiva, mas se ocultam sob o véu da falta de reflexão e análise da real conjuntura que lhe dá origem, a obliteração da percepção de outras formas de violência, para além da subjetiva.

Quando os acontecimentos são analisados não mais pelo *SOS* humanitário, mas pelo *SOS do triunvirato*, o fenômeno violento tem uma oportunidade de ser descoberto e melhor

compreendido, pois se rasga o Véu de Ísis que impede a compreensão da macroestrutura que engendra as diversas formas de violência: “A lição aqui é que devemos resistir ao efeito de fascínio da violência subjetiva, da violência exercida por agentes sociais, indivíduos maléficis, aparelhos repressivos disciplinados e multidões fanáticas: a violência subjetiva é tão somente a mais visível das três.” (ŽIŽEK, 2014, p. 23). Devemos resistir aos policiais que sobem o morro e matam mais a si mesmos que às suas vítimas e procurar descortinar quem realmente está querendo matar e por qual motivo essas mortes se fazem tão importantes; compreender porque a perseguição aos traficantes das favelas e aglomerados brasileiros não é, paradoxalmente, uma perseguição ao tráfico de drogas, que sob o comando dos donos do capital, torna-se uma atividade econômica quista e rentável.

Sobre isso, Saviani (2013) reflete como somos impulsionados a dar sempre mais atenção à violência imediatista, que se apresenta a todo o momento e nos pede repostas rápidas e eficazes, nos esquecendo de analisar as verdadeiras bases nas quais ela se fundamenta: “Assim, toma-se consciência da violência, mas não se chega a detectar sua base social.” (p. 39). Automatizamos o que Saviani define como uma análise da violência pela violência, desprezando seus aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos. A violência necessita ser vista, desta forma, para além de sua subjetividade, compreendendo-se aquilo que a causa, ou seja, suas bases em uma sociedade regida pelo capital, como é a nossa. Aqui Saviani procura explicar como o marxismo enxerga a violência e corrobora a ideia de que somente reconhecendo e identificando a estrutura que origina e sustenta a violência, será possível superá-la no seio de uma sociedade: “para o marxismo não basta constatar a existência objetiva da violência escandalizando-se ou indignando-se especialmente com suas formas extremas.” (ibid.).

Pino (2007) dá peso à questão refletindo sobre como a violência sistêmica, que ele denomina *violência institucional* – termo também comumente utilizado – pode ser relativizada quando interpretada sob diferentes óticas, a partir de diferentes aspectos. É essa relativização que relega há alguns casos de violência simbólica ou institucional (sistêmica) o estatuto de normalidade e aceitabilidade social, evidenciando a dificuldade em se estabelecer, a partir de determinados parâmetros, o que pode ou não ser considerado violência, por meio da experiência do grupo/sujeito que a vivencia.

Se voltarmos ao caso do Jacarezinho, encontraremos meios de ilustrar com clareza esse aspecto. Não nos parece óbvio que matar pessoas inocentes – ou matar pessoas – seja uma prática primitiva e sinal da maior barbárie humana? Não, não nos parece, ao menos no Brasil – e no mundo – em que vivemos. Após a chacina, não raramente encontramos

disseminados pela mídia aplausos e exortações de que novas operações policiais “tão bem sucedidas” fossem realizadas novamente. Fazendo referência a casos como esse que Pino (2007, p. 768) adverte: “e o que é mais grave, não só podem não ser considerados crimes ou objeto de repúdio como, em certos casos, podem ser até valorizados por alguns segmentos sociais ou grupos específicos”. Desse modo, se nem a vida encontrou ainda parâmetros que lhe garantam a seguridade da existência, muito menos podemos esperar das demais instâncias em que a civilização se sustenta – ou desmorona – como o Estado e suas instituições vazios de representação.

Saviani (2013) se refere a esse tipo de violência sistêmica como uma violência potencial, da qual se pode servir a classe dominante, na figura do Estado, a fim de se manter a organização que melhor favorece o *status quo* social vigente. Tendo os aparatos necessários para uma ação violenta, o Estado lança mãos dos recursos que possui, quando julga necessário, para manter sua dominação. Essa violência potencial, encarnada no Estado, mas orientada pela classe dominante, apresenta sua hediondez disseminada entre a sociedade na forma de pobreza, falta de recursos, desemprego e inúmeras outras maneiras que, de acordo com Saviani, causam mais danos do que a violência explícita ou subjetiva. Para o autor, há mais horror na violência que se esconde, as formas objetivas de violência, e mais especificamente, a violência sistêmica, institucional ou do Estado, “decorrente do caráter alienante e explorador das relações sociais.” (SAVIANI, 2013, p. 39).

Tavares (2013) interpreta a violência do Estado como uma violência política, ou seja, a violência como política de Estado, que objetiva ganhar ares de aceitabilidade e, conseqüentemente, inimizabilidade. A violência política evidencia todos os conflitos de força presente no seio da sociedade e é utilizada pelo Estado para fazer cumprir sua vontade, podendo chegar até mesmo ao status de opressor “ao transgredir os limites dessa violência legítima [...]” (TAVARES, 2013, p. 87). Esse estado opressor a que se pode chegar a política empregada pelo Estado, no entanto, se apresenta contraditória aos reais objetivos da política e da própria instituição estatal, uma vez que segundo Tavares (ibid.) “a verdadeira função do Estado não é agir pela violência, mas a afirmação progressiva da liberdade, do bem, da justiça histórica, tal como a redução da violência na sociedade”.

Quanto à violência simbólica, é necessário considerar que ela pode servir, muitas vezes, como promotora das outras formas de violência, uma vez que ainda que a violência sistêmica ou a subjetiva não sejam efetivadas, a simples menção delas como possibilidade de serem empregadas constitui-se violência: “A violência não pode ser reduzida ao plano físico, podendo se manifestar também por signos, preconceitos, metáforas, desenhos, isto é, por

qualquer coisa que possa ser interpretada como aviso de ameaça, o que ficou conhecido como *violência simbólica*.” (SILVA; SALLES, 2010, p. 218 – grifo nosso). Como temos visto, a violência simbólica é aquela que está mais relacionada à linguagem e às formas como ela pode ser empregada na manutenção das opressões e criação de sentidos. Pino (2007) acredita que a violência simbólica pode ser considerada, dentre todas as outras, a mais letal, pois atinge o sujeito em sua subjetividade mesma e deixa aí suas fraturas, com as quais o sujeito terá que lidar sozinho, dado o vazio de representações institucionais e subjetivas capazes de tamponar as lacunas preenchidas pela violência: “embora as formas físicas [subjetivas] sejam as que mais chamam a atenção pela sua dramaticidade, as simbólicas se revelam mais perversas, pois atingem o homem no seu próprio ser” (PINO, 2007, p. 770).

Žižek (2014) também reflete a respeito da violência presente na linguagem, que ele classifica como uma das formas objetivas de violência. A linguagem para o humano apresenta-se como um meio de renúncia à violência, pois quando se dá ao sujeito a oportunidade de se expressar pelo discurso, ainda que se sirva da agressividade, têm-se algo da tentativa de conciliação, que prescinde da violência em si mesma. Uma possibilidade contingente de que a violência não venha a se efetivar por meio do reconhecimento do outro enquanto singularidade. Em contrapartida, “na medida em que a linguagem esteja infectada pela violência, sua emergência acontece sob a influência de circunstâncias ‘patológicas’ contingentes, que distorcem a lógica imanente da comunicação simbólica.” (ŽIŽEK, 2014, p. 49).

Žižek vai aprofundar esse pensamento a partir dos quatro discursos de Jacques Lacan, tendo-se por base o primeiro discurso ou Discurso do Mestre para esclarecer que não há igualdade na linguagem, sendo que um sujeito estará sempre em desvantagem em relação ao outro. Não há assimetria ou um diálogo sempre pautado pela razão. Há, por assim dizer, uma imposição violenta por parte de um Significante-mestre que procura impor sua lógica, nem sempre tão racional, ao Outro: “A aparência de *égalité* é sempre discursivamente sustentada por um eixo assimétrico de senhor ou mestre versus escravo, de saber portador de universalidade versus o seu objeto, de perverso versus histérico etc.” (ŽIŽEK, 2014, p. 50). É por esse motivo que o autor, na esteira de Lacan, afirma “que a própria linguagem, o meio por excelência da não violência e do reconhecimento mútuo, implica uma violência incondicional.” (ibid., p. 51) uma vez que ela possibilita ao sujeito ir além dos limites e extrapolar seus desejos. Indo sempre em direção aos excessos, o hedonismo mesmo, possibilitado pelo acesso à linguagem, o sujeito encontra abertas as portas de um mundo infinito de possibilidades de satisfação nunca passíveis de serem satisfeitas.

A violência imanente da linguagem tem o poder de distorcer o significado daquilo de que se fala, dando-lhe a conotação que melhor lhe sirva, simbolizando a coisa. Sendo assim, a violência da linguagem, antes de ser marginal, está na fonte de toda forma de violência humana, pois torna possível dar um sentido violento ao que sem a linguagem poderia não ser tomado como tal. Žižek aponta que para além do egoísmo primitivo, é a linguagem a maior fonte da violência, porque é ela que permite que estejamos muito próximos do outro e ainda sim o ignoremos enquanto sujeito, ou seja, “é devido à linguagem que nós e os nossos próximos podemos viver ‘em mundos diferentes’ mesmo quando moramos na mesma rua.” (2014, p. 52). Em outras palavras, ainda que o fato não se dê de forma real, a linguagem pode formulá-lo como real e levar o sujeito a acreditar nele. Em todo o mundo, e no Brasil, mais especificamente, os casos de *Fake News* ilustram bem essa problemática, uma vez que por meio de falas desconexas e pouco embasadas em fatos, têm-se disseminado, sem argumentos verídicos, o terror e a violência: “O que isto significa é que a violência verbal não é uma distorção secundária, mas o último recurso de toda a violência especificamente humana.” (ibid.).

Žižek acredita que “a realidade em si própria, em sua estúpida existência, nunca é intolerável: é a linguagem (sua simbolização) que a torna intolerável.” (2014, p. 53). Em vista disso, ainda que a realidade seja incômoda, ela é tolerável. Ao ser simbolizada pela linguagem que ela se torna insustentável na experiência do sujeito, algo que chega a ser tão incompatível com a existência, que necessita ser confrontado, exterminado, violentado. A capacidade de “essenciar” (p. 53) da linguagem é que evidencia sua violência fundamental, pois dá uma nova conotação às coisas, colorindo-as com outros tons, por vezes, mais cinzentos. A linguagem, portanto, que une os sujeitos é a mesma que pode – e realiza – a separação entre eles, criando abismos simbólicos. “A ‘barreira da linguagem’ que me separa para sempre do abismo de outro sujeito é simultaneamente aquilo que abre e que mantém esse abismo – o próprio obstáculo que me separa do Além é aquilo que cria a sua imagem.” (p. 55).

Por esta explanação, acreditamos ter apreendido algo sobre a maneira como a violência se apresenta intrincada às ações do Estado, das instituições, da linguagem e na rotina dos próprios sujeitos. Contudo, considerando-se o contexto da escola pesquisada, localizada em uma região periférica de Belo Horizonte, faz-se necessário precisar em que contextos essa violência tem se presentificado e sido vivenciada no caso do Brasil, país de origem colonial e sustentado por políticas neoliberais capitalistas, muitas vezes comparadas a políticas promotoras da desigualdade social. Essa reflexão se faz necessária também devido à

relação da EME com as políticas que visam privatizar a educação, algo muito pulsante na realidade da escola pesquisada.

### **3.3 Violência, capitalismo e sociedade de classes**

A violência, pelo que já refletimos, pode ser considerada um fenômeno eminentemente social, mas também eminentemente subjetivo. Não seria possível chegar a uma definição de violência sem considerar suas dimensões individuais e coletivas. Nesta seção, nos dedicaremos a compreender a violência em sua dimensão social, ou seja, o modo como a organização da sociedade em que vivemos – e uma sociedade capitalista – pode interferir nos índices mais ou menos elevados de violência subjetiva e objetiva. Para isso, partiremos de algumas leituras que procuram apreender a relação entre a sociedade de classes e a violência, bem como de que forma a pobreza imposta pelo sistema estruturado em classes pode (ou não) ser uma propulsora de violências, para então compreender a violência à maneira brasileira, algo que na realidade da escola pesquisada muito nos interessa.

Souza Júnior, Bitencourt e Triginelli (2017) procuram compreender a origem da violência em uma sociedade capitalista a partir de uma análise marxista da conjuntura social. Eles evidenciam que para o marxismo a violência desempenha um papel primordial no desenvolvimento da história, pois é por meio do uso deliberado da violência, enquanto instrumento, que podem se realizar as mais drásticas mudanças na estrutura do tecido social, fazendo passar sempre de um estado tal das coisas para um novo e diferente estado em relação ao antigo. “Essa observação é fundamental, pois nesse caso a alavanca para o desenvolvimento e a consolidação do capitalismo como modo de produção hegemônico passa a ser concebida a partir de sua derivação de fatores violentamente realizados.” (p. 105).

A compreensão desse aspecto da violência está intimamente ligada à dimensão que o trabalho ocupa na formação do sujeito e da sociedade, conforme vimos com Saviani (2013), que de modo mais geral, se organizam em torno do próprio trabalho humano. É por meio do trabalho que o ser humano pode transformar a natureza e ser transformado também por ela: “Entendemos que o trabalho cumpre sua função formadora, educa o ser social em sua totalidade mesmo que de forma violenta, quando apropria privadamente os frutos do trabalho social.” (SOUZA JÚNIOR; BITENCOURT; TRIGINELLI, 2017, p. 114).

Conjectura-se, portanto, que se a sociedade se estrutura a partir dos frutos do trabalho humano, a apropriação privada dos frutos desse trabalho constitui meio violentamente imposto, organizando e mantendo o sistema regido pelo capital, a moeda de troca que dá

valoração quantitativa ao trabalho. Souza Júnior, Bitencourt e Triginelli (2017, p. 106) afirmam que, ao contrário do que comumente se imagina, “não é a violência que produz a apropriação privada dos frutos do trabalho humano. É, ao contrário, a apropriação privada dos frutos do trabalho humano que produz a violência”.

Esse aspecto aponta para a questão da carência de recursos e, conseqüentemente, da pobreza. Nesse sentido, a violência adviria da consciência das classes de que a divisão dos frutos do trabalho tende a beneficiar mais alguns em detrimento de outros. O fruto do trabalho, transformado em capital, se concentra nas mãos dos proprietários, que utilizarão de todos os meios disponíveis para preservá-lo, inclusive os violentos. A classe operária, desprovida dos frutos daquilo que produziu e não pôde usufruir, lança mão, também, dos meios que possui para reaver o que lhe é de direito, ou ao menos garantir sua subsistência. Esses meios podem também recorrer à violência.

Sobre o assunto, Wieviorka (1997) é contrário à ideia de que a violência está sempre mais próxima da pobreza: “ligada ao controle e à acumulação de recursos econômicos, a violência não é necessariamente a arma dos pobres.” (p. 30). Opondo-se a essa imagem midiática que sempre relaciona violência e pobreza, o que o autor nos mostra é que ligada às questões econômicas, a violência carrega em si a marca do capitalismo e suas novas expressões mundiais, sendo sempre mais presente e cruelmente arquitetada em regiões onde há maiores possibilidades de conflitos por supremacia econômica, onde o capital rege a lei da selva.

A imagem da pobreza ligada à violência é um produto que de longa data aprendeu o capital a se servir a fim de manter seus lucros. Vende-se a imagem do pobre, preto, favelado e traficante a fim de que suas mortes sejam validadas e aceitáveis no meio social como necessárias à construção de um “país melhor”. Esse é, segundo Wieviorka, outro aspecto ainda da violência que “é igualmente, nas democracias, uma característica dos fenômenos racistas e xenófobos, que não dispõem senão de legitimidade, ao menos de legalidade no espaço público.” (1997, p. 31). Embora abertamente não se posicione frente a alguns temas delicados da sociedade, o Estado e suas instituições acabam fomentando discursos de ódio e posicionamentos extremistas, incentivando e promovendo certos tipos de violência.

Esse aspecto, conforme evidencia Wieviorka (1997), aponta como a luta de classes tem modificado suas bases, de modo que não há mais a relação social, escancarada pela exclusão social. A violência assume, sob esse aspecto, um caráter menos objetivo, de modo que se apresenta como uma “representação, um predicado” (p. 7) em que os mais ricos delegam a culpa aos mais pobres: “Não é mais a luta contra a exploração, a sublevação contra



um adversário que mantém com os atores uma relação de dominação, e sim a não-relação social, a ausência de relação conflitual, a exclusão social, eventualmente carregada de desprezo cultural ou racial [...].” (WIEVIORKA, 1997, p. 7). Essa ausência de conflito, conforme complementa o autor, se dá até mesmo pela diferença de condições em que os autores envolvidos se encontram para defender seus ideais, uma vez que para haver conflito, é necessário que haja, ainda que minimamente, consciência crítica do real contexto em que se encontram os sujeitos.

Pino (2007) faz uma interessante reflexão sobre esse sistema que engendra a violência e a liga instantaneamente à pobreza. Ele argumenta que historicamente a violência é vista como a falta de capacidade das camadas populares em se adaptarem à organização social. No entanto, a mesma civilidade que questiona a violência é retoricamente questionada por ela, uma vez que se o ordenamento social não pode prover condições iguais para toda sociedade, ele deve se responsabilizar pela violência causada pelo seu desequilíbrio: “Se a violência é um fator desestabilizador da ordem social, ela é também um fator de crítica e questionamento dessa ordem.” (PINO, 2007, p. 774).

Crítico sobre a questão, Žižek (2014) aponta como o *comunismo liberal*, movimento liderado por grandes empresários que acreditam – e parecem tornar possível – a aproximação entre o capitalismo selvagem e o constante apelo às questões humanitárias, ecológicas, sociais etc tem sido basilar para que o liberalismo se mantenha em nossa sociedade, bem como a manutenção da pobreza estrutural. A lógica dos comunistas liberais se fundamenta em justificar as perversas ações neoliberais pelos fins humanitários a que seus lucros são direcionados, combatendo, por meio de ações caritativas, os efeitos de sua própria atuação em relação ao capital, como liberais que são.

Essa questão se torna basilar em nosso estudo pela realidade vivenciada pela Escola Municipal Esperança, fruto de uma Parceria Público-Privada (PPP), institucionalizada pela Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, “que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública” (BRASIL, 2004). De acordo com essa lei, uma PPP pode assumir a modalidade patrocinada ou administrativa. Na EME ela se apresenta na modalidade de concessão administrativa, caracterizada pelo “o contrato de prestação de serviços de que a Administração Pública seja a usuária direta ou indireta, ainda que envolva execução de obra ou fornecimento e instalação de bens” (BRASIL, 2004). Desse modo, como veremos mais detalhadamente adiante, embora a equipe pedagógica da escola fique a cargo de funcionários públicos, educadores da Rede Municipal de Ensino, toda a estrutura física e gestão administrativa é demandada a uma

empresa terceirizada, nesse caso uma multinacional do ramo da construção, engenharia, química, petroquímica, energia e outros, recentemente envolvida em grandes escândalos de corrupção no Brasil.

Na visão do comunismo liberal, ainda que o capital impere soberano, uma quota de filantropia o tornaria aceitável e até mesmo benéfico e inofensivo à sociedade, podendo auxiliar na resolução pragmática dos problemas mundiais, não limitando-se a uma discussão classicista da sociedade (discussão, inclusive, desnecessária aos adeptos de tal comunismo). “O mercado e a responsabilidade social não são aqui termos que se oponham. Podem beneficiar-se mutuamente ao se reunirem.” (ŽIŽEK, 2014, p. 26). Sob essa perspectiva, o massacre do Jacarezinho não necessitaria de uma problematização de suas motivações sociais, históricas e econômicas – perda de tempo para um bom comunista liberal – mas apenas de um bom projeto que combata a criminalidade, por exemplo, por meio da arte ou da música, o que não parece, de fato, de todo ruim, a não ser pela falta de desenvolvimento, nos sujeitos, de um pensamento crítico sobre sua real posição na sociedade de classes.

Ainda que Žižek pareça sê-lo, não somos contrários a toda forma caritativa que se esconda sob os véus do capitalismo. Em países como o Brasil, essas ações vêm tamponar muitas das lacunas deixadas pelas políticas públicas de Estado, que relegam ao esquecimento grande parte das necessidades básicas da população. Todavia, a crítica realizada pelo autor, e que acreditamos ser pertinente, diz respeito à dificuldade de se identificar, em países como o Brasil, a origem das mazelas sociais nas formas objetivas de violência devido a consistente ação comunista liberal nesses países. Na escola, essa constatação faz-se pulsante, uma vez que ao ignorarem a real origem da violência, relegam os educadores ao aluno, a família e a origem social de seus alunos a culpabilização pelo mal que enfrentam.

Essa maneira de interpretação e encobrimento da violência muito se relaciona a uma questão cultural enraizada no seio da população brasileira. Ainda que as violências subjetiva e objetiva estejam escancaradas no país, a tentativa capitalista liberal de superar as discussões ideológicas parece encobrir, magistralmente, a violência objetiva, evidenciando apenas a violência subjetiva, incômoda, é verdade, mas não suficiente para desfazer *o mito da não violência no Brasil*. Atemo-nos a essa questão por acreditarmos que compreendê-la também será basilar para nosso estudo. A partir do relato de um dos educadores, conforme veremos a seguir, ao narrar um episódio de violência em frente à Escola Esperança, ele não atribui à violência, inclusive àquela sofrida por colegas de profissão, como algo que devesse ser considerado parte constituinte da violência que sofria a escola onde ele atuava. Esse

comportamento, contudo, evidenciado na figura do educador, faz parte da cultura que ronda o povo brasileiro e sustenta o mito da não violência no país.

Para autores como Chauí (2007), Iasi (2014), Minayo (2013), Pino (2007) e Tavares (2013) a compreensão da violência no Brasil não pode prescindir de uma análise histórica que data desde a colonização até os dias atuais. Partindo de um passado escravagista, que conheceu direitos a partir da pessoa do senhor de escravos, único sujeito considerado cidadão, a violência se tornou estrutural no país, de forma que o tratamento dos “superiores” deixou de ser interpretado como violento e passou a ser visto como benevolência para com aqueles que eram considerados inferiores, podendo os direitos serem dados ou retirados a bel prazer do senhorio brasileiro. Esse fato é evidenciado pelas características que podem ser observadas em nossa sociedade, sendo ela “oligárquica, autoritária, vertical, hierárquica, polarizada entre a carência e o privilégio e com bloqueios e resistências à instituição dos direitos civis, econômicos, sociais e culturais.” (CHAUI, 2007, p. 5).

Oposto a isso, o Brasil ao qual mais enaltecem os brasileiros é o país do carnaval, das belas praias e paisagens naturais, dos sambas-enredo, do futebol e das novelas televisivas – longinquamente mais importantes que qualquer outra discussão política ou social – enfim, um país que sustenta, opacamente, o aclamado mito da não violência. Chauí (2007), em sua célebre teoria sobre esse mito à maneira brasileira, considera coerente a utilização do termo mito dado o papel que um mito pode assumir na constituição de uma sociedade. Ela afirma que o mito auxilia a criar soluções imaginárias para problemas sociais complexos, que exigiriam intervenções profundas na forma como a maquinaria social se organiza. Outrossim, o mito pode auxiliar na invisibilização da realidade, como uma máscara bem polida que encobre um rosto enrugado e reflete apenas “boas” ações pautadas em uma pseudoverdade, garantindo à sociedade sua manutenção e a criação de ideologias que a sustente. Em um Brasil que se acostumou aos mitos, parece-nos conveniente que se criem novos a cada dia, a fim de encobrir o caos político, econômico e social que nosso país enfrenta desde sua colonização. Para Chauí,

trata-se da imagem de um povo ordeiro, pacífico, generoso, alegre, sensual, solidário que desconhece o racismo, o sexismo, o machismo e o preconceito de classe, que respeita as diferenças étnicas, religiosas e políticas, não discrimina as pessoas por sua posição econômico-social nem por suas escolhas sexuais etc. (2007, p.2).

A questão basilar levantada pela autora, à vista disso, é como se sustenta, ainda, esse mito, em um país que é tão evidenciado pela violência subjetiva pulsante das ruas e dos noticiários nacionais e internacionais. Diariamente são publicizados inúmeros casos de

assassinatos, assaltos e depredações, policiais que sobem os morros e dizem seus moradores, dentre vários outros relatos que corroboram os altos índices de violência em nosso país. Contudo, bem ao molde do que temos sustentado até aqui, por meio de autores como Saviani (2013), Žižek (2014) e Wiewiorka (1997), a violência em seu caráter subjetivo necessita ser evidenciada para que a violência real, sistêmica, que engendra as outras formas de violência, possa se ocultar e seguir seu curso, favorecendo a violência subjetiva e se sustentando da ignorância social: “Ora, é justamente no modo de interpretação da violência que o mito encontra meios para conservar-se.” (CHAUI, 2007, p.3).

Para Iasi (2014), embora a violência no Brasil não possa ser negada, pois é evidente, a partir de um conceito lacaniano, ele explica como ela tende a ser alocada em uma cadeia de significantes “que resultam na imagem simbólica de um povo pacífico e ordeiro, cuja própria miséria expressa como samba, a contravenção como malandragem, a escravidão como encontro, o racismo como miscigenação, a antropofagia como um ato violento de amor e respeito para com o outro.” (p. 138). Paradoxalmente, o brasileiro parece conseguir extrair do sofrimento uma alegria que não se justifica pela realidade, mas que serve muito bem para disfarçar as causas reais dos problemas que enfrenta.

Conjectura-se todo um enredo que faz uma inversão da realidade dando à violência uma aparência de não violência, como, por exemplo, ao se justificar o machismo pela fragilidade natural feminina ou os processos discriminatórios da escola pela condição social e cultural dos alunos. Dando contorno a toda essa violência velada, Chaui (2007) apresenta o mecanismo jurídico, que ao associar a violência à criminalidade, delinquência e pobreza, legitima ações policiais contra grupos específicos, sendo eles majoritariamente constituídos de pobres, negros e provenientes de aglomerados, vilas e favelas. Essa afirmação é dada também por Minayo (2013):

Embora o perfil das mortes violentas no Brasil, sobretudo dos homicídios, sigam tendência mundial [...], ceifando, sobretudo os jovens do sexo masculino, aqui as vítimas preferenciais são os pobres, de baixa escolaridade, com pouca ou nenhuma qualificação profissional, moradores das periferias sendo, em sua maioria, negros e pardos. (MINAYO, 2013, p. 253).

Isso poderá ser mais bem exemplificado nos casos narrados pelos educadores em relação ao tratamento que muitas vezes recebem os alunos por parte das forças do Estado, na figura dos guardas e policiais que visitam a Escola Esperança. Minayo (2013) corroborando a ideia de Chaui (2007), elucida como o mito da não violência no Brasil pode, pela vontade das classes dominantes, criminalizar atos de menor importância em detrimento a grandes crimes

organizados, como a corrupção, impunes na maioria dos casos. Paradoxalmente, aqueles que mais se dizem atingidos pela crueza da violência escancarada nas ruas, se reservam o direito à violência por meios mais requintados e pacificamente aceitos pela sociedade, não prescindindo do jogo realizado pelas mídias de massa, que seguem transformando a violência em não violência, quando isso bem lhes convém. “Assim, as várias expressões de violências no Brasil mostram um retrato profundo da sociedade. [...] Tudo isso afeta inexoravelmente a alma do país, criando uma cultura de violência estrutural, de delinquência e de impunidade.” (MINAYO, 2013, p. 254).

O que Minayo (2013) procurar esclarecer, em vista disso, é a naturalização que essa violência ganha em nosso país, decorrente também da inimizabilidade que as classes dominantes ilicitamente sustentam, bem representadas “[...] por adultos bem postos na vida [...] que vivem à sombra de uma cidadania forjada na arbitrariedade e nos privilégios, [...] acima de qualquer suspeita, fora do controle dos órgãos de segurança, defesa e justiça e se impondo sobre a sociedade.” (p. 254). Em vista disso, percebemos como a naturalização da violência faz com que a população brasileira encare os mecanismos que engendram a violência como parte constituinte daquilo que somos, para além de uma possibilidade de modificação. Na perspectiva de Iasi (2014) naturalizamos a violência quando ao invés de buscarmos suas fontes reais, intentamos apenas meios de superar suas manifestações subjetivas, como quando se objetiva solucionar os assassinatos em massa que acontecem em regiões periféricas das grandes cidades por meio da inserção de atividades sociais de cunho filantrópico, agenciadas por eminentes comunistas liberais.

Esse cenário se agrava, na visão de Pino (2007) a partir do momento em que a população começa a não mais vislumbrar saídas possíveis para a violência, assumindo a impotência diante da pluralidade e imprevisibilidade dos casos. Esse posicionamento está “gerando no imaginário coletivo e individual a representação da violência como uma força cega e incontrolável, diante da qual a única postura ‘racional’ acaba sendo a lei do silêncio e a submissão às exigências do terror.” (PINO, 2007, p. 764). Essa naturalização da violência como algo intrínseco à natureza humana, contra o qual muito pouco se pode fazer, não raro é evidenciada pelo discurso social quando mortes violentas se tornam anedotas contadas entre os próprios moradores de aglomerados, vilas e favelas, tão natural elas parecem ser. Evidenciaremos isso no relato de uma educadora que percebia não diferenciarem substancialmente, seus alunos, um conto infantil de um assassinato brutal.

Em contrapartida, ao pisarmos o chão das escolas públicas brasileiras presentes em territórios periféricos, encontramos a criança e o jovem, principalmente negro, sofrendo

repreensões truculentas e agressivas, perpetradas por agentes da lei que representam um ideal de Brasil elitista – que nunca existiu – mas que ganha validade nesses contextos: “A própria noção de política como o pacto que exclui o uso da força, só serve para o círculo de cidadãos, entre os quais a lei e o direito é a mediação, mas para os bárbaros é legítimo o uso da força, para aqueles que não se submetem à violência direta e aberta.” (IASI, 2014, p. 146).

Em vista disso, compreendemos então que o pobre não é excluído em países como o Brasil apenas por ser pobre. Há um projeto higienista colonialista que naturaliza a violência contra determinados grupos e determina o pobre aceitável no meio social, ainda que relegado à subserviência, e o pobre que pode ser desprezado e eliminado. Um pensamento que explica a lógica empregada “[...] na guerra contra o narcotráfico, que criminaliza e ataca a população pobre e negra nas periferias das grandes cidades e nas favelas, se revestindo de segurança pública.” (IASI, 2014, p. 139). Assim sendo, a violência que ferve a partir dos aglomerados e favelas não seria uma violência sem causa, mas uma resposta a uma violência maior, de cunho nacionalista, que, desde o Brasil colônia, procura dar ao nosso povo uma cara que ele nunca teve. Isso se evidencia pela dificuldade que o povo brasileiro tem de reconhecer até mesmo sua negritude, excluindo o negro do discurso social, seja ele rico ou pobre.

A exaltação de traços da violência como características positivas e naturais da cultura e da constituição social de nosso país, bem como a consequente perda de legitimidade de discussões profundas acerca da violência no espaço público são abordadas por Wieviorka (1997) quando ele elucida que em alguns países a violência “[...] é tolerada ou suportada, percebida quase como inscrita no funcionamento normal da sociedade. Assim é, por exemplo, no caso do Brasil ou da Rússia. [...]” (p. 10). Nesses países, mas não apenas neles, complementa o autor, acontece o que ele chama de “desarticulação”, promovendo, muitas vezes, uma cultura que busca preservar uma identidade nacional inexistente, dada a fragilidade das instituições e do próprio governo. A violência, tomada como “categoria geral para apreender a vida social” (WIEVIORKA, 1997, p. 9) e todas as relações que se estabelecem dentro e fora do país, acabam servindo como meio de determinação de estigmas violentos atribuídos a determinados grupos sociais mais vulneráveis, intensificando a desarticulação e dando mais profundidade às fraturas políticas, econômicas e sociais já verificadas.

Em vista do exposto, apreendemos ser a violência um fenômeno multifacetado, que encontra em nossos dias seu ineditismo, muito relacionado ao seu caráter global e ao mesmo tempo celular, indo do macro ou micro, ou seja, do coletivo ao individual. Em uma sociedade que tem feito da violência, seja ela objetiva ou subjetiva, sua força motriz, e observando as

fraturas que essa violência tem imprimido nas subjetividades, podemos inferir que toda a estrutura social tem se modificado em decorrência da emergência da violência. Ao iniciar as discussões do capítulo anterior, que culminaram neste capítulo, questionamos o fenômeno violento na escola e de que forma ele encontrou uma maneira de aí permanecer. Estabelecemos diferentes motivações que, se não justificam, ao menos nos direcionam a pensar por quais motivos essa violência se dissemina na escola de maneira tão danosa. Apontamos também como a sociedade e o sujeito experimentam esse fenômeno e de que maneira a violência tem afetado a maquinaria social, precisando o caso do Brasil, enquanto país capitalista, colonizado e de democracia frágil. Agora, seguimos com uma reflexão centrada na figura do educador, buscando destrinchar o saber-fazer docente e apreender daí o que esses sujeitos têm inventado para dar conta – ou não – da violência que se apresenta a eles na escola e lhes exige um saber-fazer muito próprio e particular.

## 4. A FORMAÇÃO DE UM SUJEITO-PROFESSOR E SEUS SABERES

### 4.1 Profissionalização e profissionalidade docente: de sujeito a sujeito-professor

Compreender o saber-fazer docente se faz imperativo em nosso trabalho, uma vez que é esse um dos pilares conceituais de nossa pesquisa. Para que consigamos, no entanto, lapidar o conceito de saber-fazer, é pungente a necessidade de compreendermos, ainda que sem a profundidade que o tema exige, a constituição da profissionalização e da profissionalidade docente, processos intrínsecos e decisivos na formação do sujeito-professor.

Durante toda a história da constituição da docência enquanto profissão, o trabalho do professor foi e continua sendo permeado por interesses vários, a maior parte deles externos à instituição escolar. Para Nóvoa (1992) já no século XVII havia um esforço progressivo por parte do Estado em profissionalizar a docência em países europeus, uma vez que os professores começaram a ser vistos como o meio de consolidação, por meio da escolarização, dos novos dispositivos de legitimação ideológica estatal, o que corrobora a ideia da impossibilidade de uma educação que não seja ideológica (SAVIANI, 2013). Compreendendo que “os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização [...] o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização” (NÓVOA, 1992, p.2).

Roldão (2007) acredita que o processo de profissionalização docente se deu, resumidamente, em resposta às necessidades da sociedade no que se refere a dois processos distintos, mas complementares. Um deles, extrínseco, dado seu caráter político, estava centrado na “a *institucionalização da escola* como organização pública, e do *currículo* que a legitima no plano social [...]” (p. 96 – grifos da autora) tanto em razão da necessidade de maiores índices de alfabetização, para atendimento das demandas industriais, como pela necessidade de educação da população para maior participação na vida pública e política das sociedades em processo de democratização. O segundo processo, intrínseco, dizia respeito à “[...] necessidade de legitimar esse grupo social dos docentes pela posse de determinado *saber distintivo: a afirmação de um conhecimento profissional específico*” (p. 96 – grifos da autora) com direito a uma formação organizada que identificasse esses profissionais.

Mas tendo em vista o exposto, no que consiste a profissionalização da docência e onde se assenta sua importância para o professor enquanto profissional? Compreendemos a profissionalização docente como um processo marcado pelo momento em que o sujeito dá início à sua formação docente, de modo que, por meio de estudos estruturados de acordo com as necessidades de cada país, o graduando poderá, ao final do processo formativo inicial, ter a ele conferido um diploma que irá lhe autorizar exercer a profissão docente. Tendo por



finalidade “o desenvolvimento de *competências profissionais*, a *profissionalização* deve promover, em simultâneo, a apropriação de uma dada *cultura profissional* por parte dos formandos e favorecer a construção da sua *identidade profissional*, construção essa que irá prolongar-se ao longo da sua vida profissional” (MORGADO, 2011, p. 796-797 – grifo do autor).

É, portanto, durante o processo de profissionalização que o professor será investido socialmente da alcunha de professor, tendo o reconhecimento social de sua profissão, seja esse reconhecimento positivo ou negativo, o que implica diretamente na valorização ou desvalorização do *status quo* docente. O processo de profissionalização docente, destarte, deve ser considerado a partir de suas descontinuidades, uma vez que como afirma Roldão (2007), é permeado por períodos de profissionalização e desprofissionalização, quando há retrocessos nas políticas de valorização e afirmação da docência enquanto profissão, como veremos.

Para Pacheco (2004, p. 12) “ser professor implica a aprendizagem de uma profissão, caracterizada por saberes muitos diversos, que vão do humano e relacional ao cognitivo e prático”. Sendo constituída por saberes diversos, indo do individual ao coletivo, a profissionalização carece de contributos essenciais à sua plena consecução, que na visão de Morgado (2011) apresenta-se como um processo intimamente relacionado à competência profissional, identidade profissional e profissionalidade docente. Quanto à *competência*, Morgado (2011) a associa ao saber, e mais especificamente, saber mediar o encontro do outro com esse saber, ou seja, o professor como aquele que se coloca entre o saber e o aluno, promovendo o encontro entre os dois polos. Esse saber profissional somente se torna possível quando, unindo o saber conteudinal ao prático, o professor desenvolve meios de agir à medida que isso lhe é requerido devido às circunstâncias do instante. Retomaremos a questão das competências docentes em momento oportuno, analisando também as críticas que tal conceito tem aglutinado no meio educacional.

Quanto à *identidade profissional* promovida pela profissionalização, apreende-se o processo por meio do qual o professor encontra uma identificação com a profissão e com o grupo de profissionais que a constitui, criando laços e estabelecendo suas particularidades em relação aos demais. Diz respeito ao processo de singularizar-se em sua profissão, assumindo identidades muito próprias ao seu ensino, uma vez que elas irão se modificar ao longo de sua profissionalização. Segundo Morgado (2011, p. 798), trata-se de um processo que permite ao docente “apropriar-se da cultura, valores e práticas característicos da profissão”, de modo que a “identidade docente não pode dissociar-se dos valores de cada indivíduo, nem das

experiências vividas ao longo da sua formação e da forma como cada pessoa constrói a sua história de vida”.

Esteve (2009) atribui à identidade docente um papel fundamental na constituição do fazer laboral do professor, uma vez que será pelo desenvolvimento de um estilo próprio de ensinar que o professor será capaz de compreender a realidade da sala de aula e empregar de acordo com a realidade seu saber de forma tácita, mas refletida. A inadequação verificada entre o que deseja fazer o docente e a realidade encontrada por ele na escola, para Esteve (2009, p. 21 – grifo do autor) “[...] deriva habitualmente del deseo de imponer ideas preconcebidas, sin saber analizar e identificar los factores significativos de la *situación* en la que se trabaja”, algo proveniente da dificuldade do professor em servir-se de uma identidade própria, conjunto de valores pessoais, mas também coletivos, que após traduzidos pelo docente, constituem maneiras singulares de conduzir seu ofício. A dificuldade do docente em sustentar sua identidade – ou identidades – acaba se refletindo na maneira com que ele lida com a diversidade de situações às que se vê exposto, tendo dificuldade, até mesmo, de sustentar seu posicionamento frente aquilo que faz, “pues sólo se desarrolla una buena seguridad en uno mismo cuando se ha elaborado conscientemente y se ha asumido el estilo docente con el que afrontamos la enseñanza; sólo entonces el profesor es capaz de justificar y defender sus actuaciones profesionales, incluso las más discutibles y comprometidas” (ESTEVE, 2009, p. 23).

Sobre esse aspecto, Nóvoa (1992, p. 4) ressalta a relevância de se considerar a formação de professores na constituição da identidade docente, uma vez que, para ele, “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. No embate entre diferentes perspectivas, é na formação de professores que a profissão docente é produzida, ou seja, durante sua formação, um conjunto de fatores poderá contribuir na determinação da “escola pedagógica” que será adotada por cada professor, bem como os métodos e técnicas de ensino que ele pretende empregar em sua jornada profissional. Ainda que essa formação sofra interferência de diferentes variáveis, é importante considerar que a formação recebida em muito poderá determinar o percurso de cada um, suas concepções e modos de ver e vivenciar a escola, a educação, a sala de aula e seus alunos. Para Tardif e Raymond (2000, p. 238) “[...] é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional”.

Segundo Nóvoa (1992, p. 14) “a formação está indissociavelmente ligada à ‘produção de sentidos’ sobre as vivências e sobre as experiências de vida [...]” e para que essa produção se efetive, é fundamental que na experiência do singular, haja também espaço para o coletivo. Ao partilhar e reflexionar os saberes adquiridos durante a prática profissional, os professores podem ressignificar suas práticas ao se ouvirem e ouvirem os colegas, adquirindo novos modos de empregar seu saber, e o saber-fazer de seus pares: “Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a ‘sua’ vida, o que no caso dos professores é também produzir a ‘sua’ profissão.” (NÓVOA, 1992, p. 15).

Tardif e Raymond (2000) fazem uma interessante consideração sobre esse aspecto da formação da identidade docente no processo de profissionalização a partir da concepção marxista de trabalho, algo que minimamente já tratamos nesse estudo. Para os autores, atendo-se à concepção de Marx, todo trabalho, ou a práxis que dele decorre, provoca uma modificação no sujeito, que vai muito além do ofício desempenhado: “Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo.” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 209-210).

Se o trabalho não é apenas trabalho em si mesmo, mas opera uma modificação daquele que o realiza, o profissional professor, ao dedicar-se ao seu trabalho, acaba sendo modificado por ele, passando de sujeito a sujeito-professor, pois modificado pela docência em sua subjetividade mesma. Os autores exemplificam que se uma pessoa trabalha por anos na docência, à conta de décadas a fio dedicadas ao mesmo ofício, em determinado momento ela passa a ser parte daquilo que faz, por ter sido sua profissão uma parte significativa de sua existência: “[...] sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional [...]” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210).

Se o sujeito é modificado pelo trabalho, pelo trabalho se modifica também o *modus operandi* de realizá-lo, uma vez que ao tornar-se professor, a pessoa assume também um conjunto de características que irão lhe conferir um modo singular de operacionalizar com seus alunos, com a escola, com a própria educação e consigo mesmo. O fator *tempo* ganha importância singular na compreensão, portanto, do saber que o professor adquire produzindo sua profissão, ao longo de sua carreira docente. Para além da modificação do trabalhador e de sua identidade pelo trabalho, é necessário considerar que em toda profissão “[...] o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida

em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho [...]” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210).

Ao contrário das profissões oriundas de saberes tradicionais, profissionais como os professores necessitam de um tempo mais ou menos longo de formação teórica, técnica e procedimental inicial e continuada, de modo a fundamentar, de acordo com os enunciados científicos, sua futura prática profissional. Essa formação, no entanto, não suprime a necessidade de uma experiência prática, que dê a esse professor conhecimentos que não se encontram em bibliotecas acadêmicas ou nas salas de aula das universidades, mas pertencem, principalmente, ao campo de trabalho e às pessoas que nele atuam, quais seja a escola, os colegas de magistério, seus alunos etc. Pisar no chão da escola se apresenta para o professor como uma experiência basilar em sua formação, “[...] experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210).

Cada profissão terá, à vista disso, uma temporalidade própria para que o trabalhador aprenda os melindres de sua prática, uma vez que é por meio das experiências diárias que o profissional docente poderá mobilizar saberes, habilidades e competências para solucionar problemas e construir novos saberes. A variedade de situações apresentadas aos professores em sua prática exige que eles “[...] desenvolvam, progressivamente, saberes oriundos do próprio processo de trabalho e nele baseados.” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 211), ou seja, muito do que ele irá utilizar enquanto saber-fazer ou saber-trabalhar será proveniente não dos cursos de formação, propriamente, mas das reconfigurações dos saberes adquiridos durante seu trabalho.

A carreira docente, portanto, se estrutura a partir de uma complexa teia de interações que os professores estabelecem no meio social, profissional e pessoal: “De fato, vista em conexão com a história de vida e a socialização (pré-profissional e profissional), a carreira revela o caráter subjetivo, experiencial e idiossincrático do saber do professor [...].” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 225). Tanto o professor começa a fazer parte da carreira e a modifica, dando a ela novos contornos, como a própria carreira docente e suas regras pré-estabelecidas por outros atores modificam o professor. À medida que o professor toma conhecimento dos melindres de sua profissão, integrando seus conhecimentos ao trabalho que desempenha, ele tem a oportunidade de criar uma identidade profissional docente e inventar um modo de saber-fazer seu ofício.

Tendo em vista a *competência* do professor, relacionada ao saber, e sua *identidade*, dá-se a perspectiva da *profissionalidade docente*, que diz da maneira como o docente vive sua

profissão, procura se aperfeiçoar nela e modifica sua atuação sempre visando o aprimoramento de seus saberes e desenvolvimento de suas práticas. Esse processo, embora esteja intimamente relacionado à profissionalização, não se restringe a ela, pois carece de um desejo do professor em dar continuidade ao seu processo de ser ou vir a ser um bom professor. É por esse motivo que Morgado (2011) relaciona a profissionalidade docente ao desenvolvimento profissional, sendo um processo contínuo e sempre inacabado. Por essa relação, Morgado associa diretamente o rendimento dos alunos ao processo de desenvolvimento da profissionalidade do professor: “Daí que o maior ou menor sucesso educativo dos alunos seja frequentemente relacionado com a qualidade da sua profissionalidade” (p. 800). Disso apreendemos que, quanto mais um professor se dedica a dominar a cena educativa, aumentando seu arcabouço teórico, e busca meios de empregá-lo de forma contextualizada na prática, não se esquecendo de desenvolver nesse processo suas identidades, mais ele tem chances de imprimir qualidade à sua profissionalidade.

A profissionalidade, portanto, traz uma dimensão que vai além da profissionalização, pois se nesta o professor encontra-se muito mais suscetível à vontade externa, uma vez que para vir a ser um professor socialmente reconhecido ele necessita se submeter às políticas públicas legislativas referentes à sua área de ensino, naquela, ele se torna o protagonista do processo, uma vez que a profissionalidade compreende um movimento externo – profissionalização –, mas principalmente interno – identificação com a docência e desenvolvimento pessoal. Para Pacheco (2004, p. 12) “bem distantes desta racionalidade técnica e de políticas perspectivadas pela lógica de mercado [...], o ser professor é viver na complexidade, no desafio permanente da melhoria, na multidimensionalidade do agir e pensar, na interrogação constante que a sociedade do conhecimento lhe coloca”. O desenvolvimento da profissionalidade docente passa, portanto, inevitavelmente pela competência, cultura e identidade profissionais do professor (MORGADO, 2011), processos intrínsecos à sua profissionalização.

A esse respeito, algumas considerações de Roldão (2007) sobre a perspectiva da profissionalidade a partir do conhecimento profissional do professor nos parecem pertinentes. O primeiro aspecto apontado por ela, que pensamos ser basilar, é delimitar o que diferencia um professor em sua profissão, uma vez que para seguir o percurso da profissionalidade, ele necessita compreender em que deve profissionalizar-se um indivíduo para vir a ser um profissional professor. Ao refletir sobre o que distingue um professor de outros profissionais, Roldão chega à conclusão de que é a ação de ensinar seu distintivo, ainda que essa função ganhe contornos muito próprios e característicos a cada época e contexto histórico-cultural. A

grande questão que tem atravessado a questão do ensino, e na visão da autora sempre foi o ponto de tensão da temática, é a oposição entre “‘professar um saber’ e o ‘fazer outros se apropriarem de um saber’ – ou melhor, ‘fazer aprender alguma coisa a alguém’” (2007, p. 94).

O que essa tensão evidencia, e temos visto, é a diferenciação entre aqueles que vêm no professor o detentor de saberes transmissíveis de maneira verticalizada, e seu oposto, quando, ainda que detentor de um saber, o professor procura horizontalizar sua prática de modo que o ensino alcance a necessidade discente. Como afirma Roldão, em uma sociedade globalizada como a nossa, professar saberes não se aplica mais apenas às especificidades conferidas à pessoa do professor, pois o saber está disseminado e facilmente acessível. Contudo, fazer aprender alguma coisa a alguém parece fazer mais sentido quando circunscrito ao trabalho do professor, pois considera a “*dupla transitividade*” – ensinar algo a alguém – e a “*mediação*” (2007, p. 95 – grifo da autora) presentes no ato de ensinar.

Tendo em vista o que traz especificidade ao trabalho docente, Roldão avalia as características que devem constituir o conhecimento profissional do professor, das quais destacamos: seu caráter compósito, que demonstra sua “capacidade de *mútua incorporação*, coerente e transformadora, de um conjunto de componentes de conhecimento” (ibid., p. 100); a capacidade analítica, que permite ao profissional docente, de posse de saberes técnicos conciliados a “uma componente *improvisativa e criadora* ante o ‘caso’, a ‘situação’, que podemos chamar de ‘artística’” (ibid.) analisar as situações que lhe são apresentadas cotidianamente, dando a elas uma resposta satisfatória à necessidade do instante; e a comunicabilidade e circulação do saber tácito após um meticuloso trabalho de meta-análise desse saber, que possibilita “a desconstrução, desocultação e articulação necessárias à sua passagem a *saber articulado e sistemático*, passível de comunicação, transmissão, discussão na comunidade de pares e perante outros” (ROLDÃO, 2007, p. 101), especificidade do conhecimento docente, inclusive, que para ela parece apresentar mais debilidades.

Esse conhecimento profissional, bem como a própria profissionalização docente, se vêm afetados pelo caráter generalista que se procura dar ao ensino oferecido pelos professores, “que não permite aprofundar a especificidade da função nem do saber” (p. 97), bem como pelo caráter tecnicista atribuído ao saber profissional, “em que o saber é mínimo e a reflexão dispensável” de modo que “nenhuma destas tendências se constitui em produtora credível de desenvolvimento e afirmação profissional” (p. 97). É nesse aspecto que a autora aponta o conhecimento profissional como basilar na consolidação e reconhecimento da profissão docente, uma vez que é nele que se instaura o ponto nevrálgico da desprofissionalização. A principal questão que se coloca em relação a esse conhecimento

profissional do professor é o que Roldão identifica como a histórica prática de ensinar e a mais recente formalização da formação para o ensino. Quando essa prática é naturalizada ou missionada, perde-se o seu caráter profissional que exige estudo sistematizado e problematização da prática de forma reflexionada e teorizada: “[...] a progressiva teorização da acção, [...] foi gerando, por sua vez, novos corpos de conhecimento, que passam a alimentar – e a transformar – a forma de agir dos profissionais em causa” (ROLDÃO, 2007, p. 97).

Considerando a especificidade para o ensino e algumas das características que devem constituir o conhecimento profissional docente, conclui-se que o saber somente se tornará um “saber profissional docente quando e se o professor o recriar mediante um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular” (ROLDÃO, 2007, p. 101.). Portanto, não basta ao professor possuir os saberes que lhe são solicitados ensinar para tornar-se um profissional docente, uma vez que “o professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas *porque sabe ensinar*.” (ibid., – grifos da autora).

Esse aspecto nos parece muito caro, pois evidencia o que singulariza a pessoa do professor em relação ao seu ofício. Se para ser professor é necessário partir de uma formação sistematizada e padronizada, para vir a ser um profissional-professor, que atende à especificidade da profissão, assim como um médico ou engenheiro, deve o professor dominar aquilo que o diferencia em seu ofício: o ensino. Se um médico que não sabe diagnosticar falha como profissional, mas continua sendo médico, da mesma forma um professor que não sabe ensinar continua a ser professor, mas não se torna um verdadeiro profissional, pois não domina a arte de sua profissão. Isso acarreta, conseqüentemente, a desvalorização da profissão, e a conseqüente crise do magistério, da educação, da escola e da autoridade que não sustenta esse professor, pois não se sustenta em seu fazer profissional. Não se trata, portanto, como arremata Roldão (2007, p. 102 – grifos da autora), de um dom, técnica ou vocação, mas de “ser um *profissional de ensino*, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo”.

Não haveriam, portanto, saberes docentes inatos (NÓVOA, 1992; TARDIF; RAYMOND, 2000), sendo que todos são provenientes das experiências socializadoras dos sujeitos, construindo ele, a partir disso, algo que lhe é muito próprio e singular, “[...] isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social.” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 218). Concordamos, com isso,

que há um saber bem característico do professor, fruto de sua experiência, mas também proveniente das marcas deixadas pelo outro e pelo ambiente social em sua subjetividade, expressas no trabalho docente e em seu modo de educar. “Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.” (ibid., p. 215).

Essa questão proposta por Nóvoa (1992), Roldão (2007) e Tardif e Raymond (2000) suscita em nossa análise duas outras questões que acreditamos serem basilares na reflexão da profissionalização e profissionalidade docentes, que se assentam na idealização do magistério enquanto sacerdócio e na crescente crise que enfrenta o ofício do docente. Como afirma Roldão (2007), ser um profissional da educação requer conhecimentos sistematizados e uma atuação especializada e pautada em conhecimentos complexos e organizados. O ideário que ronda a profissão docente, contudo, algo herdado da origem de tal ofício, quando, na Antiguidade, era conferido aos escravos no cuidado das crianças ricas, acaba promovendo a perpetuação da figura onipotente e ao mesmo tempo limitada do professor, sendo o trabalho docente comparado a um sacerdócio ou apostolado (NÓVOA, 1992) de modo que a pessoa do professor deveria – e continua, no ideário social, tendo a necessidade de – dar sua vida em prol de seus alunos. Não apenas como profissional, o professor começa a ser visto como aquele que deve estar disposto a se sacrificar em prol de sua *vocação* ao ensino, dado seu *poder* que se encontra “envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana” (NÓVOA, 1992, p. 2). Pacheco (2004, p. 12) também crítica essa ideia de que a docência seja uma profissão que se exerce por paixão, à maneira de um sacerdócio, “como se a escola fosse um lugar de perdoar pecados e tratar dos problemas da alma”.

Esteve (2009) acredita que o primeiro inimigo que se impõe à formação docente seja a ideia que logo no início do processo formativo é inculcada ao futuro professorado de que a tarefa de ensino deve ser linear e o aluno sempre receptivo e aberto ao trabalho do professor, que carece apenas empregar amor e dedicação ao seu ofício, características que lhe devem ser naturais: “prometen el paraíso desde el primer día, afirmando que la profesión docente es una tarea amorosa en la que el profesor ofrece todo su amor a sus alumnos y que éstos se lo devuelven luego, acrecentado por un agradecimiento eterno” (p. 17). O autor complementa, contudo, que chegar a esse nível da carreira docente irá requerer do professor muito mais do que se diz ser necessário em determinados cursos de formação, custando aos docentes



“ensayo y error, con altos costes personales, y sin las cuales es imposible construir un aprendizaje significativo” (ibid., p. 18).

Para Esteve, a análise técnica das melindrosas variáveis que permeiam o processo de formação do professor é basilar para formar professores melhores, para além da ambivalência que permeia e assombra a profissão: “[...] el éxito como profesor se convierte en algo que es posible objetivar, enseñar y aprender, mucho más allá de los brumosos barcos fantasmas de la vocación y de los rasgos de personalidad innatos, que según las viejas leyendas eran el vehículo imprescindible para ser un buen profesor” (2009, p. 18). Essa ideia tende a voltar o olhar mais para o que o professor faz do que para o que o professor é, pois segundo Esteve, quando analisamos o fracasso escolar pela personalidade do professor, tiramos desse professor possibilidades de redimir-se em seu ensino por não possuir as qualidades pessoais necessárias, ou seja, a vocação para ensinar.

Como temos visto, em muitas profissões o estudo e o aprimoramento da técnica, atrelado ao desenvolvimento pessoal parecem formar o bom profissional. Na docência, contudo, a vocação parece ser dada como pré-requisito, sendo relegado à mestria de ensinar um caráter vocacionado e por isso inato ao sujeito educador. Se, ainda em processo formativo, o futuro professor é levado a crer que para ser bom necessitará sustentar um conjunto de características padronizadas que identifica o bom professor, chegando à sala de aula e se deparando com a realidade encontrada, percebendo não possuir tais características, facilmente pode concluir o docente: “No tengo las cualidades necesarias, y, por tanto, no soy un buen profesor” (ESTEVE, 2009, p. 19). A proposta do autor, em vista disso, é “abandonar el estudio de lo que el profesor *es*, y entender que el elemento clave de la cuestión es centrarnos en lo que el profesor *hace*” (ibid., – grifos do autor).

Embora Esteve não despreze por completo que a maneira pessoal com que o docente perspectiva o ensino interfira no processo de ensino, ele acredita que se mostra mais importante que este docente esteja bem formado para conseguir analisar as variáveis da realidade em que se encontra e a partir disso modificar sua maneira de fazer seu ensino de acordo com o contexto. Aí se encontraria a diferença entre aqueles que têm sucesso ou fracassam. Concordamos com o autor quando afirma que é necessário “enseñar al futuro profesor a analizar, con el mayor detalle posible, los múltiples factores que están influyendo en las situaciones de enseñanza en las que desarrolla su actividad docente cotidiana” (ESTEVE, 2009, p. 20), pois no contexto da Escola Esperança, alguns educadores relataram a dificuldade que encontraram no início da docência até perceberem que para alcançar seu

público, localizado em uma região periférica da grande metrópole, eles necessitariam modificar seu modo de ensinar.

Não somos tão favoráveis, contudo, ao foco dado ao *fazer* do professor, antes que se preocupe em auxiliá-lo com o *ser*, algo que, pensamos, seja muito mais determinante de sua prática do que parece supor Esteve. Retomaremos à questão. É importante salientar, no entanto, que voltamos nossa atenção ao *ser* enquanto subjetividade e não ao “ser professor de nascença”, algo que, em maior ou menor medida, em determinadas situações, parece convencer até mesmo aos próprios docentes.

O sacerdócio pedagógico, que se pode comparar a uma pastoral docente, muitas vezes parece se evidenciar não apenas no discurso social, mas também na própria visão que muitos professores têm de si mesmos e de seu ofício. Entre os próprios docentes acaba se naturalizando a ideia de ser um sacerdócio, já que, para educar, é necessário ter um amor inerente pelo ensino, pelas crianças, pela educação. “Um tal ‘sentimento’ tende a naturalizar o saber-ensinar e a apresentá-lo como sendo inato [...]” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 222). Se em outras profissões a identificação com o trabalho e o próprio saber-fazer aparecem como conquistas graduais, na docência parece ser pré-requisito ao bom professor, que antes mesmo de qualquer formação, possua o dom de dar boas aulas e saber ensinar aos seus alunos. Contudo, necessitamos considerar que não é o ensino uma atividade que, de posse de saberes acadêmicos, possa ser desempenhada com naturalidade e pouco esforço pessoal (NÓVOA, 1992). A questão que se impõe é que

quando os professores atribuem o seu saber-ensinar à sua própria “personalidade” ou à sua “arte”, parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente “natural” ou “inata”, mas é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e por sua socialização (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 223).

Em vista disso, a profissionalização da docência vem abrindo suas portas àqueles que, imageticamente, deveriam e ainda devem estar capacitados a ver além do convencional, levando sua missão pedagógica a cabo de excelência obrigatória nos âmbitos social, cultural e psicoemocional. Cria-se, assim, uma indefinição das funções do professor, que está sempre entre-lugares ou entre-vontades diferentes, tendo que encontrar seu modo de atender a tudo que é solicitado dele: “não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais” (NÓVOA, 1992, p. 2).

Para Esteve (2009) a falta de consenso do que pode ou deve fazer e pelo que deve se responsabilizar a educação em tempos de massiva difusão do conhecimento e pluralidade de

discursos ideológicos conflitivos, acaba refletindo na escola na falta de entendimento, por parte dos professores, sobre o que, exatamente, se espera deles, algo que influi diretamente na autoridade que eles deveriam sustentar: “Conscientes de esta pérdida de consenso sobre los objetivos y los fines de la educación, las instancias políticas y administrativas de los sistemas educativos no se atreven a definir claramente algunas de las responsabilidades de los profesores, dejándoles expuestos en solitario ante la crítica social” (p. 24).

Como frisou Roldão (2007) e reafirma Pimenta (2002, p. 39 – grifo da autora), “trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento é uma tarefa primordialmente da escola” na pessoa de um “um profissional que *reflete* sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre”. Portanto, ainda que a modernidade dissemine massivamente a informação, deveria ser reafirmada a necessidade da pessoa do professor na sistematização do conhecimento, de modo a torná-lo aproveitável pela sociedade, ainda que nem mesmo os professores pareçam mais se darem conta de sua importância nesse processo.

Schön (1992) avalia que a crise que enfrenta o magistério – observada também em outras profissões – revela “uma crise de confiança no conhecimento profissional, que despoleta a busca de uma nova epistemologia da prática profissional” (p. 77) e traz sérias consequências ao trabalho do professor, que se vê interrogado em relação ao seu processo formativo, saber-fazer, conhecimentos e competências que deve desenvolver para dar conta do trabalho educativo. Por essa indefinição do que deve fazer um professor e de até onde alcança ou deve alcançar sua profissão, enuncia-se um dos aspectos concernentes à crise que enfrenta o magistério docente, assunto ao qual dedicaremos a seção seguinte de nosso trabalho, por trazer consigo outro aspecto que também deve ser reflexionado em nosso estudo: a idealizada perspectiva do professor reflexivo como possível solução da emergente crise identitária do professorado.

#### **4.2 A crise do magistério docente e a perspectiva do professor reflexivo: uma solução?**

Dada a indefinição das funções concernentes aos professores e a necessidade de os profissionais da educação reaverem seu lugar como aqueles que possuem os conhecimentos profissionais necessários para conduzir a tarefa de ensinar, somos levados a inferir que algo mais possa determinar os alarmantes índices que têm pulverizado a ineficácia da escola e de seus atores em conduzir tal tarefa. Morgado (2011) acredita que a crise que enfrenta o magistério docente, bem como o próprio sistema educativo, se assenta na ineficácia de ambos em abarcar a multiplicidade de fenômenos que requerem sua intervenção direta “quer para

formar cidadãos capazes de responder à pluralidade de desafios com que actualmente se deparam, quer para atenuar algumas assimetrias e desigualdades que continuam a proliferar socialmente” (p. 795). Somado a isso, Esteve (2009, p. 26) evidencia que grande parte da desvalorização que enfrenta o magistério docente na contemporaneidade se deve aos valores sustentados pela sociedade, orientados pela obtenção de dinheiro, poder e fama: “Con estos parámetros, la profesión docente, junto con el resto de las profesiones de dedicación a los demás, es considerada como una profesión menor, en tanto que desde ella es muy difícil obtener dinero, poder o fama”.

Em vista disso, não raro, os docentes são culpabilizados pela ineficácia da escola no atendimento às necessidades da sociedade, padecendo com amargor a desvalorização de sua profissão, tanto em matéria de remuneração e condições de trabalho, quanto pelo descrédito social a eles conferido. Pereira, Lo Bianco e Moyano (2019, p. 131) tecem uma importante crítica a esse respeito, ao questionarem “la idea corriente de las logicas empresariales o de gestion aplicadas al medio pedagogico desde las cuales se busca instalar la idea de que hoy seleccionamos mal a los docentes de la enseñanza publica sin considerar las condiciones que los producen”. O que os autores procuram esclarecer é como as condições em que se tem produzido a docência colaboram ou determinam os modos cada vez mais sofríveis de ser professor na atualidade, embora essas mesmas condições não sejam consideradas quando se faz a avaliação do desempenho docente.

Adensando a discussão da questão, Pereira, Lo Bianco e Moyano (2019) e Pereira (2019) problematizam uma crítica<sup>13</sup> feita ao professorado que afirma ser a docência a seleção dos péssimos ou dos mais fracos, uma vez que seriam os piores alunos que recorreriam à docência, reproduzindo sem nenhuma inventividade saberes que lhes são inculcados durante sua formação, por meio dos quais eles tendem a submergir em seu ofício. Os autores demonstram, em vista disso, fatores que devem ser considerados quando se faz uma avaliação da atual situação do magistério, sem que se responsabilize apenas o professor pela lastimável decadência da profissão docente em nossos dias.

Um desses fatores aponta para o conjunto de políticas que envolvem a profissionalização docente, que pode estar contribuindo para um projeto condenatório de nação e da própria formação do professor. Os modos como se tem produzido a educação, por meio da origem e formação de professores, é colocado como uma questão de primeira importância, uma vez que dia após dia os cursos de formação, as faculdades particulares

---

<sup>13</sup> Lima, L. O. **Para que servem as escolas?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

presenciais e à distância, os cursos de capacitação, dentre outros, se multiplicam vertiginosamente e nem sempre a qualidade desses cursos acompanha seu exponencial crescimento. Essa situação, conforme afirmam, se agravou ao longo do século XX, dada a crescente necessidade de profissionais para atender às políticas de educação para todos: “Los ideales republicanos del estado de llevar la escolarización a las masas fue una conquista inexorable, pero también se originaron problemas sustanciales, entre ellos, el poco aumento salarial y el desprestigio social a los que los ‘nuevos’ profesores fueron sujetos a lo largo del siglo” (PEREIRA; LO BIANCO; MOYANO, 2019, p. 133-134). Veremos, adiante, que Pimenta (2002) tece uma crítica sobre o mesmo assunto, ao tratar da implementação da perspectiva do professor reflexivo no Brasil.

Em decorrência, a docência tem se tornado uma profissão popularizada e sucateada, para onde o Estado direciona massivamente os sujeitos, produzindo uma mão de obra pouco qualificada e com reduzida capacidade de reflexionar criticamente sua própria condição de subalternização, de modo que, “em regra, o professor brasileiro não escapará aos desígnios do estado de governar as massas, de educá-las em seu nome, mesmo que não seja claro o projeto de nação para o qual isso deva ser feito [...]” (PEREIRA, 2019, p. 337). Une-se a isso as variáveis de vida de cada docente, de modo que a chegada desse professor ao pleno exercício do magistério mostra-se permeada por dificuldades, criando-se grande expectativa em relação à atuação desse sujeito que conquistou a docência, muitas vezes o único da família a concluir um curso de ensino superior. “Dia após dia, lhe será inculcada a ideia de exercer seu ofício de maneira imaculada e fascinante, se tornando um exemplo a seguir. Bem ou mal, isso comporá a pastoral pedagógica na qual ele deverá submergir.” (PEREIRA, 2019, p. 338). Essa mesma “pastoral” que leva à submersão subjetiva, o convoca também ao apagamento da diferença social e cultural, o apagamento de si mesmo, embora sempre lhe recorde o meio do qual ele é proveniente e sua incapacidade de verdadeira ascensão social. Muitos deles, ainda que rigorosamente formados para atender aos imperativos do Estado, sem muito reflexionar sua prática, são “devolvidos” ao seu meio de origem, para entre iguais disseminarem os valores de sua pastoral (PEREIRA; LO BIANCO; MOYANO, 2019).

Não coincidentemente, crescem vertiginosamente os mecanismos de controle dos professores, a fim de levar para dentro da escola todo um conjunto de regras e regimentos a serem seguidos, de modo a garantir que os resultados do trabalho escolar sejam consoantes com as expectativas ideológicas vigentes, orientadas, como já vimos, por políticas capitalistas neoliberais. Dessa forma, observa-se a criação de um abismo entre aqueles que legislam a educação e aqueles que efetivamente fazem com que ela aconteça entre os muros da escola:

“A tutela político-estatal tende a prolongar-se através de uma tutela científico-curricular, verificando-se a instauração de novos controlos, mais sutis, sobre a profissão docente.” (NÓVOA, 1992, p. 10). As políticas empregadas à educação, destarte, vinda de órgãos externos à escola, não aparentam buscar compreender sua realidade, organizando os currículos e o funcionamento da maquinaria escolar aos moldes da maquinaria estatal/privada e seus interesses ideológicos escusos.

Considerando-se que a educação parte de um modelo de cultura que mobiliza o que deve ser ensinado, de forma estrutural, devemos considerar que os saberes disponíveis para serem ensinados partem de um conjunto de conhecimentos que podem ser manipulados, a serviço das necessidades da sociedade, da economia, da cultura etc. Nesse cenário, o professor assume o lugar daquele que possui e domina alguns desses saberes, sendo sua função transmiti-los aos outros (TARDIF, 2012). Essa relação acaba gerando a segregação do saber, sendo que a um grupo é dada a tarefa de produção do conhecimento (pesquisadores e comunidade científica) e a outro grupo a função de transmiti-los (educadores e corpo docente), sem que haja, necessariamente, uma relação entre ambos, configurando-se “uma crescente separação das missões de pesquisa e ensino” (TARDIF, 2012, p. 35).

Por esse aspecto é possível compreender ou apreender algo do absenteísmo docente, uma vez que as políticas de Estado têm tirado cada vez mais do professor a autonomia da sala de aula, o que pode acabar levando-o, somado ao excesso de exigências outras, grande parte delas da ordem burocrática, procedimental e técnica, a se tornarem cada vez mais atingidos, segundo Nóvoa (1992, p. 12) por “[...] um fenômeno social que legitima a intervenção de especialistas científicos e sublima as características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e retirando-lhes margens importantes de autonomia profissional”. Esses aclamados especialistas em educação, muitas vezes, sem ao menos terem pisado no chão da escola, ditam as regras de um jogo que será jogado por outros, de modo que, nas palavras de Apple e Jungck<sup>14</sup> (1990, p. 156 citado por NÓVOA, 1992, p. 12):

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade. [...] Perdem-se competências coletivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros atores.

---

<sup>14</sup> APPLE, Michael; JUNGCK, Susan. No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula. *Revista de Educación*, 291, p. 149-172, 1990.

Em vista disso, tornam-se frequentes os casos em que os docentes externalizam abertamente sua insatisfação com a profissão, realizando seu “ofício sem muito desejo, repertório, curiosidade e criatividade – requisitos básicos para a profissão –, tornando-se mais susceptíveis à repetição e à adesão às regras burocráticas que largamente os domesticam.” (PEREIRA, 2019, p. 339). A grande demanda de conteúdos e exigências, muitas delas descontextualizadas da realidade docente e discente, acabam levando o professor a extremos, de forma que “seus esquemas de trabalho, na realidade, colaboram para inverter sua coragem moral e desfazem o fluxo de poderem agir em conformidade com o seu desejo.” (ibid., p. 340).

Pereira, Lo Bianco e Moyano (2019) refletem sobre essa lógica que tem orientado a condução do trabalho docente, extraíndo dos professores as possibilidades de irem contra a subjugação a que se vêm expostos em seu ofício. Os autores evidenciam uma prática comum de gestão do meio empresarial que tem sido massivamente empregada à educação pública no Brasil, conhecida por “lógica de gestão por objetivos” ou “lógica por competências”, que visa reconhecer e remunerar os docentes pelo mérito individual. Por essa lógica, há um desprezo da singularidade de cada docente, que tem sua avaliação de desempenho voltada para “las competencias de ejecucion, vinculadas a la capacidad tecnica, cruciales para una logica de gestion” (p.133). Com isso, forma-se, na visão dos autores, um buraco na lógica de gestão das instituições de ensino, uma vez que ao considerar apenas as capacidades técnicas e competências de execução dos docentes, desconsidera-se “a las relaciones entre los sujetos involucrados, a los modos singulares de existencia de cada uno, y al *no saber* que esas relaciones, singularidades y el propio trabajo generan” (p. 133). Esse buraco se institui, portanto, no ponto onde se deixa de enxergar o professor enquanto um sujeito que traz consigo motivações inconscientes muito próprias, caracterizadas por um conjunto de fatores que interferem e interferiram diretamente na formação do sujeito enquanto profissional docente.

Essa lógica apresentada pelos autores, amplamente difundida e aplicada no meio educacional, faz referência à *prática baseada em evidências*, que visa orientar o trabalho do professor por meio de competências a serem alcançadas na boa execução de sua tarefa, bem como objetivos claros e tangíveis, que se bem seguidos, tendem a apresentar resultados satisfatórios. Alguns autores tecem críticas a respeito dessa prática e evidenciam a necessidade da implementação daquela que no meio educacional tem se apresentado como a solução dos problemas apresentados pela primeira, a *prática do professor*

*reflexivo/pensamento prático/reflexão-na-ação*. Subsidiados por alguns desses autores, buscaremos refletir sobre essas práticas e de que maneira elas têm contribuído para a já mencionada crise que enfrenta o magistério.

Roldão (2007) acredita que essas duas tendências constituem e orientam o estudo do conhecimento profissional, sendo uma mais ligada ao que compõe e se faz necessário ao profissional docente para que desempenhe de forma magistral sua profissão e outra mais ligada ao fazer docente em si mesmo e à sua reflexão a partir da prática. Ela acredita que ambas sejam divergentes “na matriz de análise, mas convergem na interpretação da *práxis* e do conhecimento que a sustenta – ainda que uma enfatizando o conhecimento prévio necessário, outra valorizando o conhecimento emergente da prática e da reflexão sobre ela” (p. 99).

Schön (1992) ao analisar a crise que enfrenta a instituição escolar, aponta que “na educação, esta crise centra-se num conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos” (p.77). O saber escolar faz referência à prática baseada em evidências, enquanto a reflexão-na-ação ao professor reflexivo. O autor busca diferenciar o saber escolar da reflexão-na-ação para evidenciar as nuances que configuram esse conflito que fundamenta as concepções de conhecimento, aprendizagem e ensino na escola. Quando faz referência ao saber escolar, ele o aproxima do saber que se acredita sustentar o professor, como a figura daquele que sendo detentor do conhecimento, deve transmiti-lo ao seu aluno, abrindo poucas – ou nenhuma – frestas para aquilo que destoe do saber preestabelecido. “O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exactas. É molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado” (SCHÖN, 1992, p. 78). Schön acredita que sendo molecular, certo, exato e categorizado, o saber escolar comporta também uma característica que lhe atribui privilégio, pois quando um aluno apresenta dificuldade em dominá-lo, o problema encontra-se no aluno, que deve, de pronto, ser também categorizado em sua dificuldade, evitando maiores conflitos que evidenciem as falhas do processo de ensino e aprendizagem.

Pérez Gómez (2010), ao avaliar essa concepção aplicada ao ensino, entende que a racionalidade empregada nos modos de se fazer a educação tem se apoiado em uma concepção lógica cartesiana e linear, que muito pouco colabora com o desenvolvimento das competências necessárias para que o aluno esteja preparado para atender às necessidades complexas da vida em sociedade. O autor classifica tal concepção como “una mezcla de idealismo ingenuo y mecanicismo técnico” (p.40) que busca aplicar a teoria na prática como



uma fórmula que se bem empregada, pode alcançar a infalibilidade dos resultados. Para ele, essa concepção sustenta que

El conocimiento se presenta como una secuencia de datos acabados y conceptos cerrados, inventados por otros –sin la riqueza de las estrategias sintácticas de indagación y búsqueda heurística–, que hay que aprender tal cual y reproducir lo más fielmente posible, sin participación ni interpretación subjetiva. No aparece la duda, la incertidumbre, ni la conciencia de la relatividad y contingencia como elementos constitutivos del conocimiento humano. (PÉREZ GÓMEZ, 2010, p. 40-41).

Essa concepção, portanto, apresenta o docente como um técnico capacitado a transmitir o conhecimento de maneira sistematizada e linear, não permitindo desvios por parte dos alunos ou das metodologias utilizadas, uma vez que o currículo deve ser rigorosamente aplicado e seguido. Tanto o docente quanto seus alunos são formados para dominar o que Pérez Gómez (2010, p. 41) nomeia como “un saber decir-repetir”.

Qualquer falha que apresente o processo, pode ser atribuída, portanto, ao aluno, que apresenta dificuldades em se adaptar às metodologias empregadas e ao currículo estabelecido ou ao professor que apresenta debilidades no domínio das técnicas ensinadas para alcançar êxito na tarefa educativa. Retomamos, com isso, a questão das competências que devem ser desenvolvidas pelo professor formado a partir da lógica de gestão por competências ou objetivos, com resultados bem delimitados a serem alcançados, como bem pontuaram Pereira, Lo Bianco e Moyano (2019). O que tem acontecido com a profissionalização docente, portanto, e dificultado o processo de profissionalidade, segundo Pacheco (2004, p. 14), é a “funcionarização” do professor que têm sua profissão fundamentada em uma espécie de “guia eficiente para de formar professores”.

Morgado (2011) e Pacheco (2004) tecem uma crítica ao que tem se tornado o desenvolvimento dessas competências na atualidade. Os autores apresentam uma séria questão centrada na estandardização do ensino, que tem visado à avaliação docente pelos resultados alcançados pelos alunos, a partir do cumprimento, por parte do professor, de um currículo predeterminado. Pacheco 2002<sup>15</sup> (citado por MORGADO, 2011, p. 801) acredita que esses *standards* têm funcionado como “produtores de identidades técnicas”, avaliando e responsabilizando os professores mais “pelo lado dos resultados dos alunos do que pelo seu lado mais pessoal e de gestão dos processos de aprendizagem”. Essa tendência tem relegado à formação docente um caráter profissionalizante, centrado na formação massiva em tempo reduzido e na qualificação em vista de resultados (PACHECO, 2004).

---

<sup>15</sup> PACHECO, J. **Políticas curriculares**. Porto: Porto Ed., 2002.

Pacheco (2004) faz um alerta, assim como Pereira, Lo Bianco e Moyano (2019), à maneira como a meritocracia, característica dessa prática por competências, tem contribuído para sugar dos professores o desejo de ensinar, uma vez que ao determinar os objetivos, muitos deles se perdem ao tentar, desesperadamente, alcançar as metas traçadas para a obtenção de resultados mais satisfatórios. Esse processo “transforma a aprendizagem em uma corrida clínica e desapaixonada [...] ocupando o tempo dos professores com tarefas técnicas, de modo que não reste qualquer espaço para a criatividade, para a imaginação e desenvolvimento de relações interpessoais” (p. 13). A isso, tanto Pacheco (2004) quanto Morgado (2011) atribuem a urgente necessidade de os professores reassumirem a autonomia curricular de sua trajetória, uma vez que, nos moldes atuais, eles perdem o que há de mais próprio à profissão, impedidos que são de exercerem a inventividade e a criatividade. O grande desafio que se impõe a esse quesito centra-se no reconhecimento do professor enquanto pessoa, “que luta continuamente pela construção de uma profissionalidade deliberativa, libertando-o dos propósitos das seitas da formação para o desempenho” (PACHECO, 2004, p. 14).

Pimenta (2002) critica essa concepção de competências, que, na visão dela, tem tomado o lugar dos saberes e dos conhecimentos, que deveriam ser desenvolvidos na prática docente, e relegado à docência o citado tecnicismo: “Nesse sentido, o discurso das competências poderia estar anunciando um novo (neo)tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo (controle / avaliação) e, portanto, do capitalismo” (p. 42). Ela avança ao problematizar a relação que se estabelece quando se substitui o conceito de saberes profissionais por competência: “Competências, no lugar de saberes profissionais, desloca do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo ‘posto de trabalho’” (ibid.).

O que parece estar implícito no discurso das competências, portanto, é o apagamento do saber do professor, oriundo também de seus conhecimentos retraduzidos na prática, em prol de um comportamento padronizado, que visa à execução mais que a reflexão. “Portanto, competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor constrói conhecimento” (PIMENTA, 2002, p. 42). A autora não parece descartar, contudo, a necessidade docente em desenvolver competências para o desempenho do magistério, até porque ter competência para algo implica algum saber que se apresenta em um fazer fundamentado teoricamente, ainda que de forma técnica. O que ela aponta, e nos parece

coerente, é que “os saberes são mais amplos, permitindo que se critique, avalie e supere as competências” (ibid., p. 43).

A grande questão, na perspectiva de Nóvoa (1992, p. 13), é que “a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo ‘formar’ e ‘formar-se’”, invisibilizando a figura do professor enquanto sujeito. Acontece que a formação de professores, ainda muito técnica e propedêutica, tem ensinado diferentes teorias de um número expressivo de pensadores, mas não tem considerado a pessoa do docente e a diversidade de contextos em que esse professor, em formação, deverá empregar essas teorias. Ao tentar reproduzir na escola o que foi aprendido na universidade, os docentes se frustram, pois tendem a não alcançar os resultados esperados.

Mais que um simples trabalho de formação científica e procedimental, é necessário considerar que os professores, antes de serem formados como profissionais, necessitam se formarem enquanto sujeitos autônomos, capazes de produzirem sua profissão e desenvolverem a criticidade e a capacidade criativa que a docência exige. “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” (NÓVOA, 1992, p. 13). O professor, que ainda em processo formativo, não encontra meios de iniciar o desenvolvimento dessa identidade profissional, algo que lhe será muito próprio, dificilmente conseguirá fazê-lo ao longo de seu percurso. O professor se enxergar enquanto sujeito e produtor de conhecimento pode gerar toda uma modificação no modo como ele ensina, pois ele passa a ser ver como parte do processo e querer levar seu aluno a também integrar esse processo de construção do conhecimento. Ele tem uma oportunidade de sair do automatismo mecanicista universitário.

Mais importante, portanto, que a quantidade de cursos e formações que recebem os professores, deve-se atentar para a qualidade dos mesmos, de modo que eles propiciem a emergência da identidade do professor. Não basta demandar formação ao professor e exigir dele que ingresse em cursos formativos que muitas vezes não falem muito aos seus interesses pessoais e profissionais. É necessário que o professor queira formar-se, sinta o desejo pelo saber e crie sentidos para sua formação, algo que apenas nos parece possível quando emerge o sujeito-professor identificado com sua profissão. Lembremos com Nóvoa (1992, p. 19) que “o território da formação é habitado por atores individuais e coletivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projetos próprios”.

Essa perspectiva de Nóvoa (1992) parece apontar para o que Schön (1992) caracteriza por reflexão-na-ação, que revela o aposto do que a concepção por competências parece apresentar sobre a tríade formada por conhecimento, aprendizagem e ensino. O professor que reflete durante sua ação, ou professor reflexivo, revela um tato especial para conduzir as relações estabelecidas em sala de aula, uma vez que sabe observar seu aluno e mediar seu ensino a partir do que o aluno apresenta. Schön (1992, p. 79) conceitua que

Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades.

Schön (1992) delinea o que ele considera constituir o processo de reflexão na ação, um processo que prescinde de palavras, pois segue passos que, pela individualização de cada aluno, procura compreender as motivações que orientam a relação do aluno com o ensino e a aprendizagem. Ele sublinha o que denomina “‘momentos’ subtilmente combinados numa habilidosa prática de ensino” (p. 79) que estabelece tempos de observação e ação pautados na reflexão do professor, quais sejam: a surpresa do professor com a ação do aluno; reflexão e compreensão da ação do aluno; reformulação do problema apresentado pela ação do aluno; e, por fim, testagem das hipóteses formuladas a respeito do modo de aprendizagem do aluno. Compreendemos ser um processo sem palavras porque o professor não necessita verbalizar com seu alunado as questões concernentes aos problemas enfrentados no processo de ensino aprendizagem.

O trabalho do professor reflexivo, mais solitário, exige dele *dar razão do aluno* (SCHÖN, 1992, p. 79) de modo que possa o docente encontrar, por meio de suas observações e reflexões-na-ação, o que motivaria a dificuldade – ou aparente dificuldade – do aluno e a partir daí levantar hipóteses para solucionar o problema, uma vez que, quando torna o aluno protagonista do processo de ensino e aprendizagem, o professor pode se surpreender com as habilidades discentes, que sob um olhar mais conservador, poderiam se tornar aparentes empecilhos ao processo linear de ensino. É por meio dessa reflexão na ação que o professor consegue auxiliar o aluno a conciliar suas representações *figurativas* (p. 80) da realidade – relacionados à maneira com que o aluno interpreta o mundo em vive – com as representações *formais* (p. 80) – mais próximas ao saber sistematizado escolar. As palavras entram no processo quando, tendo agido de acordo com suas reflexões, após a ação, o professor é

convidado a refletir sobre ela: “Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras” (ibid.).

Parece-nos interessante destacar como Schön (1992) dá ênfase à necessidade do professor reflexivo permitir interrogar-se pela confusão, seja do aluno, seja a sua própria. O autor acredita que não há aprendizado sem que antes haja certa confusão, ou seja, dúvidas e questionamentos em relação a um saber que não apresenta uma única verdade para todos os sujeitos: “O grande inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única. Se só houver uma única resposta certa, que é suposto o professor saber e o aluno aprender, então não há lugar legítimo para a confusão” (p. 81). Em relação a isso, o que Schön sugere e a adoção de um *practicum reflexivo* que significa “[...] um tipo de aprender fazendo, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer” (p. 82). Seria o aprendizado na prática, mesmo sem os pilares epistemológicos que embasam o conhecimento científico universitário adotado pela escola. Isso valeria tanto para alunos quanto para professores, uma vez que ambos teriam que buscar na prática fontes para seu saber.

Refletindo sobre isso, Pimenta (2002, p. 19-20 – grifos da autora) esclarece que

Schön propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse *conhecimento na ação* é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede.

Ela complementa que esse conhecimento que se dá na ação sempre se mostrará insuficiente frente às novas exigências que serão apresentadas ao profissional professor, de modo que ele terá que tornar-se um pesquisador de sua prática caso queira compreendê-la melhor e continuar dando respostas mais satisfatórias ao que é exigido dele, dada a imprevisibilidade que advém do “ensino como prática social em contextos historicamente situados” (2002, p. 21).

Pérez Gómez (2010) também tece reflexões ao desenvolvimento do pensamento reflexivo do professor, que ele denomina como pensamento prático. O autor acredita que da mesma forma que “la era de la información y de la incertidumbre requiere ciudadanos capaces de entender la complejidad de situaciones y el incremento exponencial de la información, así como de adaptarse creativamente a la velocidad del cambio y a la incertidumbre que le acompaña” (p. 38), a mesma exigência é feita aos profissionais da educação, que são chamados a responder a estas incertezas e complexidades ofertando aos alunos conteúdos

capazes de torná-los cidadãos preparados para as exigências de nossos tempos. Isso somente se torna possível a partir do desenvolvimento do pensamento prático nos estudantes, algo que passa, invariavelmente, pela significância do ensino ofertado pelos docentes, que deve ir além do “carácter efímero y situado del conocimiento académico” que revela “su escasa relevancia para contribuir a formar el pensamiento práctico, los modos de entender, sentir y actuar de cada individuo en la vida cotidiana” (p. 39). O desenvolvimento desse pensamento prático, que deve passar pela reflexividade na ação, estabelece a necessidade de auxiliar o indivíduo a converter a pluralidade de informações disponíveis em conhecimento útil e esse conhecimento em modos reflexivos de conduzir as complexas situações da vida.

Pérez Gómez compreende a formação do professor reflexivo, portador de um pensamento prático, como um processo de constante “[...] reconstrucción conceptual, reestructuración continua de los modos de representación, comprensión y actuación, al calor de las experiencias y reflexiones que cada uno vive con los objetos, personas, ideas y contextos que rodean su existencia personal y profesional” (2010, p. 42). É por meio dessa concepção reflexiva, portanto, que o autor acredita ser possível conciliar o pensamento racional ao pensamento emotivo de cada sujeito, o que possibilita a compreensão dos sistemas que regem as ações individuais. Essa relação que atribui sentido ao conhecimento adquirido é tida como primordial ao trabalho desenvolvido pelo professor ao ensinar, uma vez que atribui ao conhecimento valoração aplicável às necessidades concretas da vida. O desenvolvimento, portanto, do aluno reflexivo a partir de práticas oriundas de um professor reflexivo, que sabe empregar seu pensamento prático na aquisição de métodos menos ortodoxos e mais flexíveis, está pautado “en definir y plantear situaciones en las cuales los alumnos puedan construir, modificar y reformular conocimientos, actitudes y habilidades, es decir, promover que los aprendices vivan en sí mismos la relación entre experiencia y saber” (PÉREZ GÓMEZ, 2010, p. 44).

O teórico avalia que a formação de um professor reflexivo, ou do próprio pensamento prático, se encontra muito relacionada com a capacidade do professor em conciliar aquilo que realmente orienta sua prática, ainda que desconhecido ao professor, com o que ele diz orientar suas ações, de modo que haja concordância entre o que se faz e o que se acredita fazer, ou seja, o quê da prática profissional se encontra realmente em sintonia com a teoria pela qual acredita ser orientado o docente: “es necesario calar en la red ideológica de teorías y creencias, la mayoría de las veces implícitas, que determinan el modo como el profesional da sentido a su mundo en general y a su práctica profesional en particular” (PÉREZ GÓMEZ, 2010, p. 45). O autor complementa que, não raro, os docentes encontram mais

disfuncionalidade em sua prática profissional quando são pouco “conscientes de los mapas, imágenes y artefactos que componen sus repertorios de conocimiento práctico y que ponen en acción, movilizan, en cada situación” (ibid.) sendo esses repertórios mais ou menos organizados, mas sempre portando as marcas da identidade de cada sujeito.

O desconhecimento das marcas que porta sua identidade, evidentes na descontinuidade observada entre o discurso docente e sua prática real, acaba fazendo com que “los esquemas, recursos, hábitos y modos intuitivos de percibir, interpretar, anticiparse y reaccionar, se convierten en meros adornos útiles [...], pero estériles para gobernar la acción en las situaciones complejas, cambiantes, inciertas y urgentes del aula” (PÉREZ GÓMEZ, 2010, p. 46). Portanto, não basta ao professor reflexionar sua prática, mas, sobretudo, compreender o que motiva sua prática e a partir disso realizar a reflexão de suas ações, conciliando teoria e prática: “Los docentes han de formarse como investigadores de su propia práctica, para identificar y regular los recursos implícitos y explícitos que componen sus competencias y cualidades humanas profesionales” (ibid. p. 47). Para o autor, sendo ainda em idade escolar que os meandros do conhecimento prático começam a se desenvolver, deve-se centrar nesse período a maior ênfase reflexiva da ação docente, de modo a formar nos sujeitos aquilo que se espera deles enquanto cidadãos e profissionais. Essas reflexões do autor dizem muito às questões relacionadas ao saber-fazer docente, como veremos adiante.

Mas, tendo em vista o exposto, a mudança de uma concepção baseada em evidências ou competências para uma prática reflexiva ofereceria uma solução para as emergentes questões que interrogam o professorado em relação ao seu ofício? Algumas considerações devem ser feitas a esse respeito e pensamos ser importante recuperar uma crítica que Pimenta (2002) faz à perspectiva do professor reflexivo no âmbito educacional, que se volta para o aspecto adjetivo do conceito de professor reflexivo, ou seja, no que concerne à própria pessoa do professor enquanto um profissional reflexivo. A questão apontada Pimenta diz respeito à capacidade e às condições que tem e encontra esse professor para realizar reflexões que irão verdadeiramente auxiliar em sua profissão docente. Pimenta acredita que quando se volta o olhar indiscriminadamente para o professor enquanto reflexivo corre-se o risco de “gerar a supervalorização do professor como indivíduo”, ocasionando o “[...] desenvolvimento de um possível ‘praticismo’ daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente”, em detrimento da teoria, além da equivocada ideia de “que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática” (2002, p. 22).

A aplicação equivocada da teoria do professor reflexivo, acredita Pimenta, tende a levar o professor e as práticas de ensino a um crescente individualismo, buscando o docente

avaliar-se sempre a partir de um eixo unitário e pouco colaborativo, dissociando-se da realidade em que se encontra e dos postulados teórico-metodológicos que o precedem. A isso, a autora acrescenta os riscos que o emprego banalizado da reflexão pode encontrar no uso que se faz da teoria, correndo-se o risco de “uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou” (2002, p. 22). A partir do momento em que o conceito de professor reflexivo se torna indiscriminado, ele acaba sendo disseminado nos meios educacionais de formação de professores, evidenciado seu uso mais uma formação técnica para superação de problemas práticos do que uma reflexão crítica desses problemas em busca de estratégias realmente reflexionadas e críticas (PIMENTA, 2002). Esse foco prático da reflexão do professor pode levá-lo a perder a essencialidade política da educação, que, como ação social implicada na realidade presente, carece ser sempre pensada no contexto social em que se dá, em concordância com seus heterogêneos atores sociais.

O desprezo da teoria pelo enaltecimento da prática pode desencadear no professor um processo de centralização de suas ações a partir daquilo que ele vivencia em sua rotina, retirando daí os saberes que julga necessários para desempenhar com êxito sua profissão. Pimenta (2002, p. 25) adverte, contudo, que “o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”, o que inviabiliza qualquer processo formativo que queira centrar-se unicamente nas experiências como fonte de saber-fazer. Comungando de saberes universalmente partilhados, as teorias devem ter assegurado seu lugar na formação do profissional docente, como também os contextos coletivos em que essas teorias encontram meios de serem disseminadas e dos quais elas são provenientes. Em vista disso, o individualismo se torna também pouco aproveitável, uma vez que ensinar enquanto prática social não pode prescindir da coletividade implicada no processo (PIMENTA, 2002).

Considerando que “a educação é um fenômeno complexo, porque histórico. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam.” (p. 37-38), Pimenta (2002) busca analisar o caso do Brasil em relação à implementação da formação do professor reflexivo. Para ela esse processo se deu no Brasil de maneira a satisfazer a necessidade de formação de professores para atendimento às demandas neoliberais pós-redemocratização, mas pouco se preocuparam com a efetiva formação e valorização da profissionalização e profissionalidade docentes.

No contexto dessas políticas importa menos a democratização e o acesso ao conhecimento e à apropriação dos instrumentos necessários para um



desenvolvimento intelectual e humano da totalidade das crianças e dos jovens e mais efetivar a expansão quantitativa da escolaridade, mesmo que seus resultados sejam de uma qualidade empobrecida. (PIMENTA, 2002, p. 41).

Pimenta destaca, em vista disso, como ressaltaram também Pereira, Lo Bianco e Moyano (2019), o exponencial crescimento do que ela denomina universidades-empresas, que formam massivamente professores sem a devida formação para que se tornem verdadeiramente profissionais reflexivos e críticos e de sua prática, da escola e da sociedade em que vivem e exercem seu ofício. No caso do Brasil, portanto, o emprego da perspectiva do professor reflexivo tem servido mais ao atendimento das políticas neoliberais que à emancipação dos sujeitos professores e seus alunos, perdendo tal teorização sua potência de modificação das desiguais relações sociais. O que Pimenta sugere é a passagem “*Da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo*; ou: da dimensão individual da reflexão ao seu caráter público e ético” (2002. p. 43 – grifos da autora).

Da profissionalização à profissionalidade e da gestão por competências ao professor reflexivo, apreendemos, até aqui, alguns aspectos preponderantes e basilares na compreensão da situação em que se encontram os docentes em nossos dias, algo que, perspectivado historicamente, apresenta apenas novas nuances de uma crise que parece se entender desde que existem educadores e educandos, mestres e aprendizes. Acreditamos que essas discussões nos deram embasamento para, no capítulo seguinte, discutir, de forma mais específica, o saber-fazer docente – ou os saberes e fazeres docentes – em relação ao seu ofício. Tenhamos em vista, portanto, que a construção desses saberes e fazeres docentes passa, invariavelmente pela:

1. profissionalização da docência, que por meio de políticas públicas e processos formativos sistematizados autoriza sujeitos a tornarem-se sujeitos-professores, mais ou menos valorizados, em constante processo de profissionalização e desprofissionalização, algo que interfere diretamente em sua profissionalidade;
2. profissionalidade docente, processo que embora seja parte constituinte da profissionalização, ganha aspectos próprios por seu caráter mais intrínseco e subjetivo, uma vez que para ser desenvolvida, a profissionalidade exige do professor o trabalho permanente de construção e conhecimento de sua identidade como docente, bem como a aquisição de competências que lhe deem o domínio técnico e procedimental da atividades concernentes à rotina do magistério. Diz respeito também a um movimento

- do professor em relação à sua profissão, ou seja, o desejo de aperfeiçoar-se, por sentir-se identificado à sua escolha profissional;
3. formação inicial e continuada que recebe o professor em seu processo de profissionalização, uma vez que essas formações serão sempre orientadas por concepções de educação, convencionalmente polarizadas entre práticas baseadas em evidências/competências/objetivos e práticas reflexivas. Perpassadas por lógicas capitalistas neoliberais, ambas tendem a direcionar o professor ao tecnicismo estandardizado de sua prática, algo que lhe retira as possibilidades de inventividade e criatividade laboral, sugando desse professor o desejo de ensinar e inventar identidades capazes de lhe auxiliar a conduzir a tarefa educativa, apropriando-se de conhecimentos e retraduzindo-os, criticamente, em saberes e fazeres próprios;
  4. crise que enfrenta o professorado frente a indefinição de suas funções enquanto detentor de um saber profissional próprio para conduzir a elaboração crítica do conhecimento; bem como pela crise de sua própria autoridade enquanto docente, desvalorizado social e profissionalmente, tendo sua profissionalização largamente precarizada e condenada a assentir aos imperativos capitalistas neoliberais. Desse aspecto, presumimos a mecanização dos saberes e fazeres docentes, muito ligado ao item anterior, de modo que atravessados pelos regulamentos e regras, o docente consente com seu apagamento frente ao que lhe é imposto, dando anuência à sua submersão profissional.

Desses aspectos suscitados, que atravessam a constituição docente e interferem diretamente na formação dos saberes que sustentam os professores, seguiremos com a compreensão dos saberes docentes sob uma perspectiva pedagógica, procurando delinear porque esses saberes se apresentam basilares na formação do professor, considerando-se os aspectos social, profissional, subjetivo, experiencial e idiossincrático característicos de sua profissão e de sua atuação profissional.

### **4.3 Os saberes do docente na constituição profissional do professor**

Por quais saberes é constituída a profissão docente e de que maneira os professores experimentam esses saberes em sua construção profissional? Na visão de Tardif e Raymond (2000) o *knowlegde base* dos professores, ou seja, os saberes utilizados por eles para ensinar, provêm de diferentes fontes, sendo elas: “[...] formação inicial e contínua dos professores,

currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc. [...]”(p. 212); e podem ser classificados como disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais. Para os educadores, esses saberes constituem “os fundamentos da prática e da competência profissional” (TARDIF, 2012, p. 33), tamanha sua importância na formação docente.

Segundo Tardif (2012) podemos considerar saberes profissionais aqueles oriundos dos processos formativos dos docentes nas instituições superiores de ensino, saberes esses que incorporam as doutrinas pedagógicas, que a rigor de códigos de conduta, imprimirão na prática docente formas de ser e agir, com regras e técnicas que nortearão o fazer. Por saberes disciplinares, ele compreende aqueles mais voltados às disciplinas regulares como História, Matemática, Biologia etc., que “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (p. 38). Aos saberes curriculares ele atribui um conjunto de saberes apresentados aos educadores e exigidos deles a aplicação pelas instituições de ensino, como as escolas, demarcando o lugar defendido pela instituição em relação à cultura dita erudita e sua consequente conformação social. Por fim, ele considera os saberes experienciais – que mais nos interessam – como aqueles específicos da prática docente e dela provenientes.

Os saberes experienciais, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio, “brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2012, p. 39). A prática docente em si depende então da mobilização de saberes, e principalmente dos saberes experienciais, que vão muito além dos demais saberes inculcados ao professor transmitir. São esses saberes, provenientes da experiência, integrados à prática cotidiana, constituintes dela, que auxiliam os professores a interpretar, compreender e orientar a profissão, formando a cultura docente que não é ensinada nos cursos superiores, mas operam toda uma releitura dos saberes adquiridos nesses. A partir desses saberes, os educadores “tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática” (TARDIF, 2012, p. 54). Diferenciados dos demais saberes, os experienciais são “formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (ibid.). Esse processo de retradução dos saberes acadêmicos em saberes da experiência evidencia a diferença apresentada anteriormente entre o processo de profissionalização e profissionalidade, uma vez que é nesta que o professor pode polir os saberes adquiridos naquela.

Não se trata, portanto, simplesmente de receber o conhecimento e empregá-lo no trabalho de ensino como um saber imutável. Toda pessoa que recebe um saber, ainda que minimamente, o modifica antes de transmiti-lo ao outro. Pode-se dizer que a cada novo saber recebido e transmitido, há algo de novo e pessoal acrescido, parte de uma experiência única que cada sujeito tem com seus saberes e seus fazeres a partir do conhecimento adquirido. “A teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade [...]” (NÓVOA, 1992, p. 13-14), sendo, portanto, a experiência com o saber algo único na vida de cada sujeito, que pode dar algo novo a um saber até então considerado velho, formando e sendo formado na constante partilha de saberes que constitui a profissão e a formação da identidade docente.

Ora, de modo essencial, essa tripla caracterização – existenciais, sociais e pragmáticos – demonstra a dimensão temporal dos saberes do professor, saberes esses que não somente parecem ser adquiridos no e com o tempo, mas são eles mesmos temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis, e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos em pleno processo, um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática, de situações de trabalho. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 237).

Deve-se considerar, em vista disso, um *quantum* de diferentes saberes imbricados na prática docente, que embora não se apresentem tão claramente, fazem parte do que norteia o fazer pedagógico. Sendo assim, “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2012, p. 36). Logo, podemos inferir que tudo aquilo que constitui a personalidade do professor em relação ao seu modo de ensinar pode ser denominado saber experiencial, ou seja, aquilo que parte da própria experiência e determina a competência do professor em levar a cabo o processo educativo, o “saber-ensinar”, levando-se em conta seus “conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 212-213).

Visto sob esse aspecto, o saber toma um delineamento muito particular entre os professores, pois constitui e é constituído pela prática, mais que por qualquer outra forma de vivência da docência ou fonte de conhecimento: “para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar.” (ibid., p. 213). Muito mais que os saberes acadêmicos, dados *a priori* da própria constituição do professor enquanto profissional docente, presume-se serem os saberes provenientes da experiência, fruto do trabalho, que mais ganham significado na constituição do sujeito professor.

Não se pode ignorar, portanto, que a personalidade do professor é colocada à prova quando ele vem a ser um professor. Como em toda profissão, há um processo identitário que pendula entre aquilo que o sujeito é e aquilo que virá a ser quando se constituir, propriamente, como profissional, nesse caso, professor: “[...] em suma, com o passar do tempo, [o docente] tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu éthos, suas ideias, suas funções, seus interesses etc”. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 209-210).

Como havíamos visto, o trabalho opera uma modificação do sujeito trabalhador, não só na maneira como ele se porta socialmente, mas também subjetivamente, transformando o modo como ele interpreta a si mesmo e o mundo a sua volta. Sob essa perspectiva, a personalidade de cada docente é um fator determinante do modo como ele irá conduzir o processo educativo, sendo que, a maneira como ele lida com a escola se espelha, grandemente, em sua experiência pessoal com a instituição, bem como com seus próprios impasses pessoais, reatualizados na pessoa do professor que retorna à sala de aula, agora assumindo o lugar do mestre, ainda que ele o faça de maneira não reflexiva, mas muito convicta, como temos visto. “Urge, por isso, (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1992, p. 13) e das suas experiências com a docência.

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e são reatualizados e reutilizados, *de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício*. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 219 – grifo nosso).

Isso nos parece muito caro, pois os autores parecem concordar que o professor pode, a partir da reconfiguração de sua experiência, ressignificar-se e reestruturar a trajetória docente e seus saberes: “a temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso.” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216). Sob esse aspecto, parece-nos que o bom professor se apresenta, portanto, como aquele que consegue, a partir de suas experiências de vida, desenvolver uma personalidade ou inventar uma identidade que lhe confira o êxito na operacionalização da sala de aula em consonância com suas motivações mais íntimas, atendendo ao arranjo civilizatório e institucional, bem como às expectativas que se tem dele.

Verifica-se, em vista disso, que nos momentos em que o professor é convocado a responder em ato a partir dos saberes que possui, parece haver uma reconfiguração não reflexiva, mas convicta dos seus saberes, de modo que ele possa dar respostas mais ou menos assertivas às situações a que se vê exposto, evidenciando mestria frente ao ensino. “Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores [...]” (NÓVOA, 1992, p. 16).

Como bem pontuaram Pérez Gómez (2010) e Schön (1992), na perspectiva reflexiva, para onde parecem apontar as teorizações pedagógicas sobre o saber-fazer docente, o professor reflexivo deve refletir a partir de sua prática, tendo a possibilidade com isso de remodelar seu modo de conduzir a cena educativa a partir do que já foi feito. Pensamos, contudo, que um fazer não pode ser levado a ato sem que antes o sujeito tenha mobilizado, ainda que de maneira inconsciente, o conhecimento acadêmico, os valores pessoais, as experiências de vida. Tudo isso deve ser tomado em conta quando se reflete, de forma aprofundada, o trabalho do professor. Sob este aspecto, tal perspectiva não parece trazer-nos o que se faz necessário para compreender de que modo pode o docente reconfigurar seus saberes de maneira não reflexiva no campo de incertezas no qual atua. Parece-nos que estamos tratando de um processo que se dá em uma instância inconsciente, ainda que se apresente vivamente na maneira como o professor lida com a sala de aula, seus alunos, a escola e sua própria vida.

Quando Esteve (2010) sugere que voltemos à atenção mais ao que o professor faz do que ao que o professor é, acreditamos assentar-se aí a questão que tem se apresentado como o engodo no qual as teorias pedagógicas têm submergido. Esteve se serve desse argumento para justificar que quando o professor é avaliado pelo *ser* ao invés do *fazer*, corre-se o risco de atribuir-lhe qualidades inatas imprescindíveis a todo bom professor. Seria como dizer que o bom professor nasce bom professor, por *ser* bom professor. Essa crítica de Esteve objetiva a desconstrução da crença vocacionada atribuída ao educador, à maneira de um sacerdócio docente, como temos exemplificado. Contudo, voltar o olhar para o *practicum reflexivo* (SCHÖN, 1992), como bem adverte Pimenta (2002), pode nos conduzir a um praticismo irrefletido, uma vez que o *fazer* sem o *ser* não parecem poder ser analisados de forma dissociada. O que nos confirma isso são as próprias teorias pedagógicas, quando nos apontam a heterogeneidade dos saberes dos professores, e como esses saberes heterogêneos convergem em fazeres ainda mais plurais e idiossincráticos, o que revela a íntima relação entre o ser, o saber e o fazer de cada um.

Dos saberes que aqui apreendemos, de modo generalista, sejam eles disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, acreditamos que mais um saber deve ser acrescido, e um saber que se oculta ao sujeito, por ser um saber inconsciente, ou seja, aquele que ao reunir os demais, traz o que acreditamos realmente concernir ao sujeito, enquanto subjetividade mesma. Poderíamos questionar se os saberes da experiência já não comportam os saberes inconscientes. A resposta seria não, em um primeiro momento, e talvez se considerarmos que pela experiência parte dos saberes do inconsciente são formulados, traduzidos, elaborados e retraduzidos. Mas o que Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2012) parecem apontar como saberes da experiência nos remete mais ao professor reflexivo, que reflete de fato sua prática, mas a partir do momento em que se dá o ato, e não pelo que motivou tal ato, algo que o sujeito trás das experiências pregressas, socializadoras, determinando sua maneira de conduzir sua profissão e sua vida mais que essas teorias pedagógicas parecem sugerir.

Concordamos que todos os autores trabalhados até o momento, que suscitam as questões concernentes à formação do professor e dos seus saberes, parecem considerar que a trajetória profissional é preponderante em sua maneira atuação laboral. Não ignoramos isso. Pimenta (2002) traduz esse pensamento dos demais autores quando sugere a formação de um professor intelectual crítico reflexivo, ou seja, capaz de não só refletir sobre sua prática, mas conduzir sua profissão como uma permanente pesquisa de seu ofício, buscando sempre crescer-lhe de críticas embasadas em postulações teórico-práticas. Concordamos com ela e os demais. O professor deve ser capaz de problematizar seu fazer e sobre ele lançar olhos críticos e indagadores, capazes de reordenar seu modo de ensinar a partir das conclusões de suas autopesquisas profissionais. Onde esses autores parecem deixar uma falha e abrir uma lacuna é no ponto em que ignoram os meios dos quais irão se servir os docentes para refletir sua prática, pesquisar seu saber, mas, além disso, pesquisar a si mesmo.

Tardif e Raymond (2000, p. 219 – grifo nosso), por exemplo, afirmam que os professores se servem de seus valores, experiências de vida, conhecimentos acadêmicos e processos socializadores “*de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício*”. Temos um ponto convergente, portanto. Mas e o que devem fazer os professores com isso? Onde colocar suas experiências de vida e as marcas deixadas em seu inconsciente, que motivam essa *maneira não reflexiva*, se a orientação que essas teorizações pedagógicas parecem sustentar apontam sempre para um reflexão da prática (extrínseca), orientada por uma apropriação teórica bem fundamentada? O que queremos indagar, com isso, é que apesar de trazer contribuições importantes para a compreensão do saber-fazer docente, falta nas

teorias pedagógicas acrescer esse saber do inconsciente, que vai muito além até mesmo da prática do professor.

Pode sim, um docente, aprimorar seu saber-fazer, analisando o que faz a partir do que sabe, mas nem sempre ele conhece todos seus saberes e muito menos o que motiva cada um de seus fazeres. Por isso, mais uma vez, recorreremos à teoria psicanalítica, para que nos auxilie, com sua teorização do inconsciente, a preencher a lacuna que encontramos em nossas pesquisas das teorias pedagógicas, ou seja, a compreender como se constituem os saberes docentes a partir do inconsciente e como pode o docente interpretar seu saber-fazer a partir do que escapa ao próprio sujeito, mas encontra-se presente em sua prática. Antes, porém, buscaremos refletir como tem a psicanálise auxiliando na compreensão da profissão docente e de seus saberes característicos.



## 5. SABER-FAZER DOCENTE: UMA PERSPECTIVA PSICANALÍTICA

### 5.1 O que pode a psicanálise na interface com a educação?

Alguns teóricos do campo psicanalítico na interface com a educação nos auxiliam a compreender o questionamento suscitado na conclusão da seção anterior, dando-nos argumentos para embasar nossa escolha pela psicanálise como ponto de onde fundamentamos a necessidade de pensar um saber inconsciente na prática do professor. Voltolini (2020), ao retomar as práticas reflexivas e aquelas baseadas em evidências, concepções predominantes no campo educacional, aponta que essas teorias, reconhecidas por suas postulações e teorizações pedagógicas, “[...] sem o saber – ou ainda atribuindo outro nome à sua descoberta –, [...] *tromba* com o inconsciente. Dizemos *tromba* porque, para nós, sua produção teórica [...] não está em busca de fatores inconscientes e sequer está em boas condições para encontrá-los.” (p. 88). Embora elas abordem com grande clareza o trabalho docente, de modo que somos levados a compreender que parte dele se dá em ato e não é projetado no fazer pedagógico, e isso só pode advir de algo do próprio sujeito, ainda há, na psicanálise, contribuições singulares à compreensão da dimensão inconsciente na formação do saber-fazer docente.

O que acontece, mais das vezes, elucida o autor, é que muitos desses teóricos pedagógicos se servem de pressupostos da psicanálise em suas postulações pedagógicas, é verdade, embora estejam mais próximos de uma ideologia psicanalítica do que da psicanálise em si. Essa ideologia psicanalítica aplicada à educação promove na pedagogia a ideia de uma cosmovisão que alimenta uma “suposta educação ideal, ou seja, idealizada” (VOLTOLINI, 2020, p. 90), bem aos moldes de uma *Weltanschauung*, algo que a psicanálise não endossa. Mas esse movimento, destaca Voltolini, é muito próprio do ser humano que tende a buscar cosmovisões, ou *Weltanschauung* “que anuncia, portanto, uma fórmula geral, chave paradigmática de leitura de todos os problemas existentes” (ibid., p. 92), o que explica as cosmovisões onipotentes encontradas nas teorias pedagógicas.

O questionamento dessas cosmovisões pedagógicas, movimento típico da psicanálise na interface com a educação, se deu apenas quando houve, no meio pedagógico, um movimento de reconhecimento da “*presença do determinismo inconsciente*” (VOLTOLINI, 2020, p. 85 – grifo do autor) que permeia o processo de formação docente, considerando-se que todo sujeito é um sujeito de faltas e transbordamentos, a maior parte deles inconscientes. Para além de um professor reproduzidor, o entendimento de que alunos reflexivos requerem professores reflexivos foi basilar para que entrasse na ordem dos debates “a *démarche* do

professor reflexivo e, com ela, uma valorização de uma psicologia do professor fruto da crítica aos modos pragmáticos e excessivamente tecnicistas presentes na formação docente como modelo dominante” (ibid. – grifo do autor). No momento em que a formação docente esbarra nas limitações reflexivas inconscientes, complementa o autor, o sujeito entra em cena e a psicanálise pode operar onde o saber pedagógico falha ou não alcança.

Essa contribuição, muito própria da psicanálise, se assenta indo contra aquilo que é o ponto de encontro das teorias pedagógicas, muito pautadas numa lógica cartesiana, aponta Voltolini (2020). Essa lógica, baseada na *razão metódica*, busca sempre um método para se chegar a um fim com caráter de verdade, excluindo-se qualquer possibilidade de *dúvida cética* “construída na fraqueza de uma posição de insegurança, na fragilidade da capacidade de refletir, não digna de ser considerada como dúvida, não pelo menos se o que se busca é o conhecimento verdadeiro” (VOLTOLINI, 2020, p. 89); dúvida cética que à psicanálise parece ser muito cara, pois contraria a ideia de uma *Weltanschauung* psicanalítica ou mesmo pedagógica. São as *dúvidas céticas* que mais interessam à psicanálise no trabalho com os professores, uma vez que “se elas não revelam o método que o professor usa para refletir – típico das dúvidas metódicas –, dão certamente indícios de uma intensa atividade imaginativa que acompanha a reflexão, a condiciona e a subsume.” (ibid., p. 95). Quando questiona suas incertezas, o professor é convocado à cena de seus atos, sempre emparelhada às cenas de seu inconsciente.

Mas sendo convocado a se colocar em um meio predominantemente metódico, como pode o professor dar vazão às suas dúvidas céticas, às incertezas que permeiam permanentemente sua profissão, principalmente em um cenário que tem desfavorecido paulatinamente a profissão docente, levando seus sujeitos a uma crise generalizada, como vimos na seção anterior? Um aspecto que acreditamos poder lançar luzes à questão se pauta na impossibilidade do ofício de educar, como postula Freud [1937]/(1996c), algo que nos recorda como encontra-se o docente exposto a um ofício fadado a nunca alcançar o resultado esperado. Para Pereira (2016), dada a emergente crise que permeia o meio educacional e a consequente desautorização da figura docente, devemos considerar que, ao longo da história, essa profissão sempre foi muito mais permeada de insucessos do que o contrário, marcada pelos martirizantes traços da “resistência, pelas deserções, embates, boicotes e violência, entre tantos modos de mostrar o quão inglória – e não heroica –, foi e é essa função” (PEREIRA, 2016, p. 181). Portanto, se há uma crise na educação e, mais especificamente, da autoridade docente, essa crise não é tão contemporânea quanto se pensa, podendo ser datada desde tempos remotos.

Havendo uma crise, podemos compreendê-la, dentre outras questões, pela impossibilidade de perfeição, ou seja, pela incapacidade da educação em alcançar um lugar que imaginariamente lhe foi dado, mas guarda sua impossibilidade de ser alcançado. A exemplo do que conjecturamos parecer a divinização de um apostolado docente, Pereira (2016, p. 181) também acredita que, crendo ter a vocação missionária para a docência, veem-se os docentes atravessados pela “impossibilidade de se fazer o luto de não se ter o nome certo, a palavra justa, a transmissão exata que dê significação plena ao real”. De modo mais simples, de serem confrontados, a todo o momento, com a impossibilidade de alcançar a perfeição de um processo que é fadado a evidenciar seus sujeitos divididos, não todos, que protagonizam a educação, sendo, para Pereira, a desautorização um termo nostálgico dado a um modo utópico de docência que nunca existiu de fato.

Pereira (2016) adverte, contudo, que ao se considerar a educação como uma das profissões impossíveis de Freud, junto com a psicanálise e a política, não podemos ignorar que o impossível deve sempre ser diferenciado da impotência, pois “se qualquer fracasso é vivido como impotência, e não como impossibilidade, o ‘desejo de viver’, que Freud preconiza aos educadores e à escola, mediante suas insuficiências, torna-se difícil de aplicar” (p. 202). Isso porque a própria visão que cada área do conhecimento tem de seus insucessos é diferente, marcando assim o desencontro que, por vezes, se verifica entre a psicanálise e a educação. Para Pereira (2016), se a psicanálise vê no trágico a impossibilidade, a educação tende a ver aí a impotência de se alcançar o resultado esperado, ponto de onde a clínica tem muito a contribuir no trato escolar. Essa impotência se revela, portanto, no dia a dia escolar, todas as vezes que o professor é confrontado com aquilo que para ele parece estranho, enigmático e requer um saber-fazer-com-isso que não se encontra nos livros ou nas enciclopédias; ou mesmo quando seus planejamentos encontram rotas diferentes da almejada, ladeadas pelo insucesso. “É como se o professor se sentisse paralisado catatonicamente ao saber e ter de lidar com os desvios de conduta, os modos estranhos de aprender, a experiência chocante da agressividade e da sexualidade; e dissesse: ‘não tem jeito: diante disso me sinto impotente’”. (PEREIRA, 2016, p. 202-203).

Quando falta essa compreensão, portanto, de que a educação se dá sempre no campo das incertezas ou impossibilidades – dúvidas céticas – e nem sempre das certezas – razão metódica – pode o professor encontrar grandes dificuldades em operacionalizar com a escola, rendendo-se sintomaticamente ao seu mal-estar. Considerar a impossibilidade, nos recorda Pereira (2016), diz de trazer para a cena da escola o necessário, o possível, o impossível e o contingente. O contingente, pensamos, ainda se coloca como o mais potente entre os demais,

pois dentre todas as características da escola, a linearidade não parece estar entre as que mais se destacam. A imprevisibilidade da educação, assim como da política e da análise, encontra-se justamente na contingência de seus resultados, bem como na falta de um manual que faça a mediação na relação que é estabelecida entre seus sujeitos.

Não se pede a um professor, portanto, para controlar toda a diversidade de situações que a sala de aula irá lhe apresentar, pois “o objetivo é *controlar-se* em relação a essas variáveis, mas não as controlar” (VOLTOLINI, 2020, p. 89 – grifo do autor), ponto em que a prática do professor se cruza com a prática do próprio analista, que apesar de guardarem profundas diferenças em seus modos de trabalhar e seus objetivos mais íntimos, experienciam a precariedade a que seus ofícios os expõem. Assim, o professor, como o analista, nunca sabem o que esperar de seu aluno na sala de aula ou de seu analisante no consultório, ao passo que, “trata-se, em ambos os casos, de práticas de *acontecimento* e não da previsão” (ibid., p. 90 – grifo do autor) que evidenciam sua *impossibilidade* pelo *real* que apresentam. É exatamente nesse ponto que Voltolini (2020), assim como os demais autores, acredita estar a grande contribuição da psicanálise à formação de professores, buscando trazer luzes ao *real* que se impõe à formação docente, sendo ela “capaz de explicar uma parte dos determinismos – os inconscientes no caso dela – que constituem as variáveis da *situação de ensino* [...]” (ibid., p. 90-91 – grifos do autor).

Esse real da formação docente, prossegue Voltolini, se encontra na obscuridade que permeia a sala de aula, sempre cheia de incompletudes impossíveis de serem satisfeitas por não terem uma verdade que as satisfaça. Não há meios, por nenhuma teoria, de se chegar à fórmula perfeita da sala de aula, pois se para a ciência a verdade é provisória e passível de se alcançar a perfeição, para a psicanálise a verdade é *não toda*, algo que “situa a precariedade da verdade não como uma imperfeição, mas como um impossível lógico: nenhum saber pode esgotar a verdade” (VOLTOLINI, 2020, p. 94).

O que Diniz (2011) suscita sobre esse aspecto é a maneira com que o saber inconsciente media o processo de ensino e aprendizagem formando uma nova cena entre professores e alunos da qual muito pouco eles sabem. Dessa forma, ela reafirma que “não se aprende de qualquer um, aprende-se daquele que está no lugar do saber; aprende-se de quem se supõe saber” (p. 7-8). É por esse motivo que muito mais do que simplesmente dominar métodos e técnicas de ensino, o professor necessita dominar, ainda que parcialmente, algo da cena educativa que se encontra oculto, mas que interfere muito mais no trato da sala de aula do que aquilo que se pode tangenciar.

Na visão de Voltolini (2018), acerca-se desse processo a transferência, uma das mais importantes contribuições da psicanálise ao campo da educação, afirma o autor. A transferência, pondera, é contingente em relação ao processo de ensino-aprendizagem por não ser planejada, mas sempre se interpõe como facilitadora ou dificultadora da ação educativa. O mais instigante é que refêns dos processos transferenciais, algo muito próprio da estrutura psíquica, afirma o autor, nunca sabe o professor até onde o encontro com o aluno irá levá-lo ou irá desencadear nele a revivescência de seu inconsciente:

a engenhosidade do professor é um bom nome a dar ao que se passa na cena pedagógica porque, primeiro, marca o caráter gerúndio dessa cena – típico do campo transferencial – e, segundo, destaca que o professor tem de lidar com elementos que escapam a qualquer planejamento pois ele não sabe, nem pode saber, como será *afetado* pelo encontro com o aluno" (VOLTOLINI, 2018, p. 69).

Freud [1916-17]/(1976a) descreve a transferência como algo imprevisto na relação entre um analista e seu analisante – em nosso caso entre o professor e o seu aluno. O teórico do inconsciente se serve deste exemplo para explicar o processo pelo qual, durante o tratamento analítico, um paciente se encanta com as qualidades do analista e endereça a ele seus mais prestimosos votos de confiança e cordialidade. Para o paciente, tudo que venha de seu médico (ou analista) apresenta uma perfeição que não se verifica no plano real, mas muito vívida na figura que o analisante cria em relação ao analista. Enquanto vê no analista um ideal de perfeição, o tratamento analítico pode ser percorrido com mais fluidez e observa-se progressiva melhora no quadro do paciente. O mesmo se verifica na educação, uma vez que quando o aluno realiza o processo transferencial com o professor, o processo de ensino-aprendizagem encontra mais chances de se efetivar com êxito, uma vez que como bem pontuou Diniz (2011) e retomaremos com Lacan [1967]/(2003), somente se aprende de quem se supõe saber.

Essa relação pode, contudo, sofrer uma digressão prevista, como afirma Freud, uma vez “que a causa da dificuldade é haver o paciente transferido para o médico intensos sentimentos de afeição, que nem se justificam pela conduta do médico, nem pela situação que se criou durante o tratamento” (1976a, p. 509). Assim, essa transferência parte, na concepção de Freud, de algo que já está posto no sujeito, uma vez que não é um sentimento que parece emergir da situação, mas, antes disso, fazer emergir, pela situação, algo do inconsciente do paciente: “Com isso queremos dizer uma transferência de sentimentos à pessoa do médico, de vez que não acreditamos poder a situação no tratamento justificar o desenvolvimento de tais sentimentos” (ibid., p. 510).

Em outro escrito, fazendo referência direta ao fenômeno da transferência na escola, Freud ([1914]/1996b, p. 247) afirma que “é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres”. Ele tece essa afirmação ao refletir sobre a dimensão que a personalidade dos educadores pode ter sobre seus alunos, ao evocar nos discentes sentimentos outrora conferidos a quem ocupava o lugar de referência antes do ingresso na instituição escolar. Em decorrência, não raro vemos o trabalho do professor orientado por convicções e crenças pedagógicas que não foram aprendidas nos cursos de formação, não foram transmitidas pelos colegas e nem confirmadas pelas teorias pedagógicas, mas norteiam, em caráter de verdade absoluta, sua prática como professor. Por expor o professor a permanentes conflitos em que sua personalidade será convocada a se posicionar frente ao outro, o que ele traz, antes mesmo de sua formação docente, já constitui parte do que ele virá a ser, ou seja, parte de seu ofício é aprendido antes mesmo de ser iniciado.

Freud reflete, então, sobre a importância das primeiras relações transferenciais da infância, que dão à criança, até os seis anos de vida, conformações psíquicas com as quais ela terá de lidar por toda vida. Sendo assim,

[...] as atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas que são de tão extrema importância para seu comportamento posterior, já estão estabelecidas numa idade surpreendentemente precoce. [...] Seus relacionamentos posteriores são assim obrigados a arcar com uma espécie de herança emocional, defrontam-se com simpatias e antipatias para cuja produção esses próprios relacionamentos pouco contribuíram. Todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos. (FREUD, 1996b, p. 248).

Faz-se então, mais compreensível, a motivação que leva, muitas vezes, o educador a assumir o lugar do mestre tirano para o aluno, que merece receber toda descarga emocional contida ao longo do desenvolvimento da criança. Dessa forma, não é de se estranhar que dá mesma maneira que os mestres da escola assumem o lugar do pai e da mãe, a ambivalência de sentimentos também se repita.

Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso. (FREUD, 1996b, p. 249).

Somado, portanto, à impossibilidade apresentada pelo ofício de ensinar, encontramos o processo transferencial, mais das vezes ignorado pelos professores, que faz com que seus alunos transfiram para eles toda a carga emocional outrora conferida aos pais ou às figuras que ocuparam posição de destaque nos primeiros anos de vida das crianças. Para o professor,

portanto, não é diferente, uma vez que da mesma forma que seus alunos irão transferir emoções represadas a eles, eles também, de maneira inconsciente, transferirão aos seus alunos sentimentos ambivalentes, amando a uns e odiando a outros, ainda que sem uma causa evidente. Quando essa transferência, no entanto, assume seu aspecto negativo, como pontua Freud (1976a), deve a ela, o analista ou professor, dedicar maior preocupação, correndo o risco de ter o tratamento (ou processo de ensino-aprendizagem) comprometido:

Devo começar por esclarecer que uma transferência está presente no paciente desde o começo do tratamento e, por algum tempo, é o mais poderoso móvel de seu progresso. Dela não vemos indício algum, e com ela não temos por que nos preocupar enquanto age a favor do trabalho conjunto da análise. Se, porém, se transforma em resistência, devemos voltar-lhe nossa atenção e reconhecemos que ela modifica sua relação para com o tratamento [...]. (FREUD, 1976a, p. 511).

Os dois casos em que uma transferência negativa pode apresentar impedimentos ao tratamento, segundo Freud, são aqueles em que há um endereçamento afetivo sexual à pessoa do analista e quando esse endereçamento assume, ao invés do afeto, a hostilidade. A transferência, portanto, no caso da educação, pode auxiliar o professor a compreender a ambivalência dos sentimentos que podem seus alunos nutrir por ele, sendo que no caso da transferência negativa, os episódios de violência dirigidos ao professor podem aí encontrar o ponto de onde o docente tem uma oportunidade de compreender a mensagem implícita no ato violento. Assim como uma transferência negativa pode impedir ou impor obstáculos a um tratamento analítico, da mesma forma acontece no processo de ensino-aprendizagem. Identificar esses casos, a partir da compreensão do processo transferencial, apresenta-se uma grande contribuição, quiçá uma das mais importantes, como frisou Voltolini (2020), da psicanálise à educação.

Lacan (2003) vai além ao tratar da transferência e traz considerações que acreditamos importantes para a compreensão da relevância que tal processo tem na relação entre professores, alunos e seus saberes. Para ele, “no começo da psicanálise está a transferência” e “ela ali está graças àquele que chamaremos, no despontar desta formulação, de psicanalisante” (p. 252). Para nós, igualmente, posta a transferência, no início de qualquer atividade de ensino está o sujeito e sua subjetividade, ou seja, um professor e seu aluno, em contínuo processo transferencial. “O sujeito suposto saber é, para nós, o eixo a partir do qual se articula tudo o que acontece com a transferência”, diz Lacan (2003, p. 253), de modo que quem supõe o saber de um sujeito é sempre outro sujeito: “Um sujeito não supõe nada, ele é suposto” (ibid.), conforme vimos também com Diniz (2006; 2011) e Voltolini (2018).

Lacan se serve desse pressuposto do sujeito suposto saber que é sempre suposto por outro sujeito como o que torna possível um processo de análise, pois entre o analista e seu analisante há que desenvolver-se o que ele chama de constituinte ternário, “[...] que é o significante introduzido no discurso que se instaura, aquele que tem nome: o sujeito suposto saber, esta uma formação não de artifício, mas de inspiração, como destacada do psicanalisante” (LACAN, 2003, p. 254). Se, é a partir do momento em que o psicanalista destaca de si a figura de um sujeito ao qual ele pressupõe um suposto saber, conferindo esse saber à pessoa do analista que a análise encontra meios de tornar-se efetiva, com o professor deve ocorrer algo semelhante. Precisa o aluno supor ter o professor um saber, e vendo esse sujeito suposto saber na pessoa do professor, *permitir* ser modificado pelo saber do Outro. Lacan destaca, em vista disso, que esse sujeito suposto saber não é real e pouco diz respeito à pessoa do analista – ou do professor – pois parte da suposição do outro – o psicanalista (ou o aluno) – embora deva estar habilitado o analista (ou o professor) a apreender algo dessa suposição de saber que a transferência estabelece.

Se para o analista os fenômenos transferenciais não são matéria simples, quiçá ao professorado. Para dominar algo da ação educativa é necessário ao docente conhecer, ainda que minimamente, suas motivações para o ensino, ou seja, aquilo que lhe move enquanto sujeito em direção à sala de aula todos os dias, o que, na visão de Diniz (2011, p. 8) perdeu seu lugar na escola: “não há espaço para se pensar sobre o que se transmite e porque se transmite”. O grande desafio que se apresenta, em vista disso, é fazer chegar até a escola o corpo do professor e junto dele o sujeito professor, sem que se presentifique na escola corpos desidentificados com o lugar e a função que exercem, verdadeiros autômatos escolares. “Esse sujeito tem uma história, e tem marcas próprias, as quais o representam, e essas marcas, por sua vez, são impressas nos objetos por ele representados, criados e com os quais se relaciona” (DINIZ, 2011, p. 8), o que evidencia que a subjetividade necessita entrar na cena e fazer parte de seu protagonismo.

Isso nos leva a retomar com Esteve uma reflexão que nos ajuda a pensar a pessoa do professor em relação ao seu ensino, bem como à sua identidade, desejante de estar na escola. Esteve (2009) apresenta a docência como uma atividade ambivalente, uma vez que ao mesmo tempo em que se encontra em atividade docente sujeitos identificados e satisfeitos com o trabalho de educar, outros, em contrapartida, atribuem à docência os maiores motivos de seus padecimentos de vida. Em vista disso, “hay profesores que viven la enseñanza con alegría, que la convierten en el eje de su autorrealización personal, que piensan en cada hora de clase como una aventura imprevisible a la que acuden dispuestos a dar lo mejor de sí mismos [...]”



(p. 17). Esteve acredita que esses professores atribuem à docência a razão de suas próprias vidas, ao constatarem terem levado a milhares de alunos a oportunidade de ver e entender o mundo de maneira mais crítica e transformadora, sendo a força motriz da transformação pessoal de cada um deles. Ao mesmo tempo, outros docentes apresentam como que vencidos pela tarefa de ensinar, acreditando-se impossibilitados de vencer a árdua tarefa de disciplinar e ensinar ao alunado, acreditando que a “[...] docencia es una fuente permanente de tensión capaz de romper su propio equilibrio personal; cada clase es una amenaza imprevisible a la que acuden dispuestos a defenderse de unos alumnos a los que perciben como un enemigo [...]” (p. 17).

Para Diniz (2011) o desejo de saber do aluno passa pelo desejo que o professor transmite em seu ensino, algo que é impossibilitado quando o professor não compreende seu estilo e não consegue se identificar com a docência. Se “é a manifestação do desejo enquanto causa que despertará no/a aluno/a o desejo de aprender” (DINIZ, 2011, p. 10), um professor que não deseja a educação ou a sala de aula, conseqüentemente, não tornará possível o processo transferencial que exige um desejo que não seja anônimo, mas que se mostra e possa, ainda que de forma inconsciente, ser percebido e assimilado pelo alunado. Muitos docentes, contudo, não se encontram com seu desejo na escola, vendo-se impossibilitados de transmitir algo desse desejo. Dentre os alunos, “observa-se que uns aprendem, outros não; às vezes, o aprendizado é marcado por sérias distorções, por erros grosseiros ou, simplesmente, por não-aprendizado” (DINIZ, 2011, p. 10). Encontramos a presença pulsante do inconsciente, e devemos considerar, conseqüentemente, que, quando o inconsciente se apresenta, “sejam quais forem os métodos pedagógicos utilizados [...] não é possível fixar uma relação de causalidade entre os meios e os efeitos obtidos.” (ibid.).

O trabalho do professor, dessa forma, deverá ser sempre coroado de inventividade, pois lidando com o que há de mais imprevisível, há que se ter sempre em conta saídas novas e imprevistas, algo que se dará em ato, a partir daquilo que já se tem como saber, ainda que não se saiba. Assume-se, sob este aspecto, a fratura presente em todo sujeito, que, sendo não-todo, deve consentir com a presença do não saber e conseqüentemente com os fracassos do percurso – que não devem ser interpretados como derrotas ou impotências. Quando compreende esse processo, o professor pode operar no campo das impossibilidades, lugar permeado pela “incerteza dos resultados da tarefa de ensinar, com o imponderável pelo fato de se estabelecer uma relação sujeito-sujeito”. (DINIZ, 2011, p. 10).

Para Voltolini (2018) a prática do professor vai além de técnicas ou regimentos preestabelecidos que digam a ele como fazer o processo de ensino-aprendizagem alcançar sua

finalidade. Essas soluções padronizadas, *standard*, têm poucas chances de ser a solução que busca esse docente, de modo que para o autor, o que realmente instrumentaliza o professorado é sua *engenhosidade* ao ensinar, ou seja, sua “capacidade de improvisação balizada, uma inteligência do instante” (VOLTOLINI, 2018, p. 63) que se presentifica em ato quando é interrogado esse docente pela realidade que o cerca. Os conhecimentos científicos, ainda que intentem, muitas vezes, elucubrar o entendimento dessa engenhosidade, encontram-se muito aquém de fazê-lo, pois lhes escapa o entendimento do determinante da engenhosidade docente: o inconsciente. Voltolini sugere que esse seja o ponto de onde se parte ao determinar a grande diferença entre o que ele denomina *sujeito epistêmico* e *sujeito do inconsciente*.

Entre um professor e seu aluno, mais que o sujeito epistêmico, apresenta-se o sujeito do inconsciente, pois ainda que se valha de um conhecimento fruto de saberes epistêmicos, é no âmbito imaginário que esse saber toma corpo para responder à dinâmica da sala de aula, pois “o professor imagina, fantasia com seu aluno a partir do que acontece em aula” (VOLTOLINI, 2018, p. 67). Em detrimento a esse imaginário que vai tecendo as relações escolares, a cultura racionalista difundida na escola e em seus discursos pedagógicos procura tamponar as falhas deixadas pela racionalidade com fórmulas e teorias que têm, ao longo dos anos, se apresentado pouco satisfatórias para solucionar os impasses que as motivam. “Mas mesmo que, em termos de aproveitamento reflexivo do professor, se desconsidere o plano imaginário, isso não o impede de existir; ele interfere na reflexão por se tratar de produção inconsciente” (VOLTOLINI, 2018, p. 68).

Parece plausível, em vista disso, pressupor que um sujeito que será sempre rodeado por incertezas, encontrará pouca efetividade em sua prática se se servir sempre de um saber preestabelecido, inviabilizando que algo de sua singularidade alcance a singularidade do Outro, e o processo transferencial se estabeleça de forma positiva, favorecendo a inventividade que a educação solicita. O que percebemos e temos dito, contudo, é que a lógica que orienta a educação segue um direcionamento que desfavorece a inventividade docente, impulsionando o sujeito professor a ser cada vez menos sujeito de suas ações, obedecendo a discursos que visam trazer a ciência e o capital como mestres da cena escolar. Tendo isso em vista, e já delineando um desfecho para essa seção, recorreremos a Freud, que, se não nos dá uma solução, aponta um caminho possível que pode percorrer a psicanálise inserida no complexo torvelinho em que se apresenta a educação:

Aquilo que empregamos sem dúvida deve ser a substituição do que está inconsciente pelo que é consciente, a tradução daquilo que é inconsciente para o que é consciente. Sim, é isso. Transformando a coisa inconsciente em consciente, suspendemos as

repressões, removemos as precondições para a formação dos sintomas, transformamos o conflito patogênico em conflito normal, para o qual deve ser possível, de algum modo, encontrar uma solução. (FREUD, 1976a, p. 505).

Clarificamos algo do que pode a psicanálise no campo da educação, compreendendo que, de maneira basilar, ela se coloca no ponto onde as teorias pedagógicas evidenciam falhar, ao desconsiderarem as motivações inconscientes que orientam o trabalho dos professores, bem como o desejo que deve advir deles para conduzir com êxito a cena educativa. Seguimos para uma breve conceituação, desde a teoria psicanalítica, de como podemos compreender o saber-fazer que se apresenta intrincado à subjetividade do professor. Buscaremos delimitar o que desse saber-fazer intentaremos apreender nas entrevistas realizadas com os educadores da Escola Municipal Esperança.

## 5.2 O saber-fazer docente sob uma perspectiva psicanalítica

É por meio da observação do trabalho do professor em ato, e não apenas durante seu planejamento que é possível apreender “algo que ultrapassa o plano da consciência” (VOLTOLINI, 2020, p. 86) em sua atuação, ou seja, nem tudo aquilo que ele faz encontra uma explicação que esteja *prêt-à-porter* de seu discurso. Há sempre algo que não se pode dizer, mas que determina o modo com que o docente operacionaliza com a sala de aula. Para Voltolini (2020, p. 86 – grifo nosso) “se entre o professor e o papel – aquele no qual ele concretiza seu planejamento – não há ato, *entre o professor e sua sala de aula há algo que implica ato*”. Mais que simplesmente aplicação de conhecimentos, métodos e técnicas, ele complementa, há que se considerar a implicação que tal ato exige da parte do sujeito, “e implicação supõe a presença de um sujeito, sujeito sempre ultrapassado em seu planejamento” (ibid., p. 86-87). A experiência da docência, portanto, em constante experimentação na sala de aula, exigirá do professor trabalhar sempre na contingência, permeado de incertezas e situações que exigirão dele uma ação não planejada, mas pensada e executada em ato. Esse fazer em ato busca, não obstante, dar respostas sem necessariamente ter-se ofertado as perguntas, ao que Voltolini irá dizer da obscuridade em que opera um professor, permeado de questões não postuladas, mas que exigem serem contempladas.

Dada dimensão tácita do saber docente, que se liga à sua prática, ou seja, ao seu fazer, interrogamos o conceito psicanalítico de *savoir-faire* (saber-fazer). De acordo com Porge (2013), embora haja uma relação entre o saber e o fazer, essa relação não se esgota, uma vez que o que os une, também os separa. Para ele,

se o saber determina o fazer, tal fato não diz de qual saber nem de qual fazer se trata, nem que o fazer se origina do saber. No que concerne ao resultado dessa associação de dois verbos, ele pode provir seja de um fazer sem muito saber, seja um saber sem muito fazer (PORGE, 2013, p. 50).

Há que se considerar, portanto, que nem sempre o saber determina o fazer e vice-versa, uma vez que há uma dimensão nessa relação que se oculta ao próprio sujeito que faz sem exatamente saber ou que sabe sem tê-lo necessariamente feito. Diria Lacan, a quem Porge recorre sem reservas: “as pessoas não percebem muito bem o que querem fazer quando educam [...] e são tomadas pela angústia quando pensam no que consiste educar” (LACAN, [1974]/2005, p. 58).

Pereira (2016), ao analisar esse enunciado de Lacan, vai dizer que um educador pode viver tal angústia basicamente em razão de seu saber *a priori* não recobrir as incertezas de seu ato, tampouco recobrir as ambivalências, as pulsões, as manifestações da sexualidade, as irrupções da violência, da apatia e do desinteresse dos alunos. É como se o educador se sentisse paralisado com seu *saber* ao ter de *fazer* algo mediante os desvios de conduta, os modos estranhos de aprender, a experiência chocante da violência, da agressividade e da sexualidade.

Aqui se faz necessário precisar esse debate, uma vez que, no caso dos educadores, *um fazer pode produzir um saber*, como o saber experiencial produzido pela prática docente em ato, “mesmo se durante o ato o sujeito não perceba o que está fazendo, pois ele está dividido pelo ato, ele o transforma, ele não é mais o mesmo antes e após o ato. A mudança de posição do sujeito modifica a sua relação com o saber” (PORGE, 2013, p. 50). Ou seja, enquanto sujeito, ele passa a operar pela modificação realizada pelo seu contato direto com o fazer que produziu um novo saber para ele. Essa mesma lógica pode ser utilizada considerando-se um saber que produz um fazer especializado, como nos cursos de formação, que segundo Porge (ibid.) “trata-se, então, de uma concepção livresca do saber, produzindo interpretações prontas para serem usadas (*prêtes-à-porter*). Ele se opõe a um saber proveniente de um agir”.

Sendo assim, não seria possível tratar de forma isolada o saber e o fazer, sendo que no *savoir-faire* “existe uma alienação, seja um fazer que, por um lado, exclui o saber e um saber que, por outro lado, exclui o fazer” (PORGE, 2013, p. 51). Isso aproxima muito mais o *savoir-faire* das incertezas, falhas e do risco do que das probabilidades exatas e certos, uma vez que ele “é exatamente o contrário da aplicação prática de uma regra teórica universal. Ele não enaltece o saber e não equivale a nenhuma habilidade técnica que seja, mesmo se tratando de algo bem-vindo” (ibid.). Essa leitura do saber-fazer na psicanálise nos evoca a pensar em algo menos dado enquanto consciente, saindo do domínio completo do sujeito e tocando mais

sua subjetividade. Aproximamo-nos cada vez mais das dúvidas céticas, ou seja, das falhas, das fugas e lapsos que fazem do saber docente algo muito particular. Ele mobiliza o que sabe para direcionar seu fazer e lança mão do fazer para elaborar seu saber de forma intrincada e mais inconsciente que consciente. “O *savoir-faire* se revela nessa direção tal como um *savoir-ne-pas-faire* (saber-não-fazer), uma suspensão do *savoir-faire*” (PORGE, 2013, p. 55). “Essa ‘falha’ é a chave da estrutura do saber, não sendo possível então, tamponá-la com os progressos da pesquisa científica” (DINIZ, 2006, p. 5).

Diniz (2006) diferencia o conhecimento, posto como algo dado, disponível para ser apropriado, do saber que deve emergir do próprio sujeito, uma vez que ele parte de um não saber, como coloca Porge (2013) e Pereira (2016) na esteira de Lacan. Sendo assim, enquanto o conhecimento é objetivo e se encontra disponível na cultura para “para quem queira apreendê-lo e transformá-lo”, o saber, para além de sua dimensão objetiva, quando o sujeito se apropria e modifica o conhecimento, “contém também uma dimensão inconsciente, que o move ou o paralisa na sua produção ou apreensão do conhecimento” (DINIZ, 2006, p. 7).

Nesse aspecto, a autora aponta que o saber comporta mais que o simples conhecimento objetivo, pois alcança a dimensão do modo como o sujeito age diante da vida e do próprio saber, ou seja, que fazer ele emprega a partir do que sabe. “É uma posição que move o sujeito ainda que este não saiba nomeá-la. Nesse sentido, o saber é efeito do desejo inconsciente” (DINIZ, 2006, p. 8). As pulsões de saber, oriundas das relações estabelecidas com o saber, emergem “a partir do que não se disse, do não-dito, do que não está nomeado, ou seja, de elementos inconscientes” (ibid., p. 11). E é essa dimensão do não saber que permite o processo de ensino-aprendizagem, pois impulsiona o desejo de saber no sujeito não todo, de modo que “é preciso permitir-lhe se apropriar deste conhecimento e produzir então o seu saber, consentindo que sempre haverá uma parcela de não-saber, inerente à relação do sujeito com seu desejo” (ibid., p. 14). Estabelece-se, em vista disso, a intrínseca relação entre o conhecimento (consciente – saber referencial) e o não-saber (inconsciente – saber textual) que moldam, cada qual a seu modo, o saber-fazer docente.

Para tanto, considerando o sujeito dividido, o processo formativo docente prescinde de uma linearidade, uma vez que “a transmissão de conhecimento que se dá no processo de ensino e de aprendizagem se dá a partir do não-dito, daquilo que não foi enunciado, do que não está nomeado” (DINIZ, 2011, p. 7) trazendo sempre algo do próprio sujeito e ao mesmo tempo escondendo desse sujeito algo de seu próprio saber e também do saber do outro, que também se apresenta dividido ou não-todo. Sem grande surpresa, esse mesmo sujeito dividido da formação docente será o sujeito que se apresentará à sala aula para lecionar,

trazendo consigo “seus fantasmas, traços identificatórios, ideias, e estas marcas são transmitidas aos seus alunos, facilitando ou dificultando a sua aprendizagem” (ibid.).

Quando esse sujeito dividido ou não-todo se apresenta na sala aula, com tudo aquilo que lhe é concernente, de alguma forma terá ele que operacionalizar com a dura e heterogênea realidade que a sala de aula lhe impõe. Como temos visto, muitos podem se abster da tarefa de ensino e fazer da profissão seu permanente martírio. Outros, todavia, encontram na docência uma forma de conduzir suas vidas, identificando-se a tal ponto com ela que dificilmente conseguirão dela se desvencilhar. Independentemente da maneira que se posiciona o professor frente à docência, faz-se importante objetivar, via de regra, o que é ensinado a esse professor como aquilo que deve orientar seu saber-fazer, ou seja, o que se espera que saiba fazer esse sujeito quando se reconhece nele um professor. Não nos esqueçamos, em vista disso, que conceituaremos aqui o que se convencionou ser a função de um professor a partir de uma visão cartesiana do saber, muito orientada pelas práticas pedagógicas que visam alcançar objetivos e competências determinadas.

Pereira (2016) faz uma análise desse saber-fazer que se espera do professor em seu ofício, a partir da análise da teoria dos quatro discursos<sup>16</sup> mais Um, elaborada por Lacan. Os quatro discursos ou algoritmos são denominados como: discurso do mestre, discurso da universidade, discurso da histeria e discurso do analista e foram elaborados entre 1969/1970. O *mais Um* faz referência ao quinto discurso, derivado do discurso do mestre e elaborado em 1972, referenciado como discurso do capitalista, reconhecido como aquele que não proporciona meios de laço social. Desses discursos, nos ateremos apenas àqueles que dizem respeito ao que mais se relaciona ao saber-fazer do professor: o discurso universitário e o discurso do mestre, ainda que nossa atenção se volte mais a este do que àquele.

Sobre o discurso universitário, Pereira postula que

o universitário ou o educador, portando-se como o sabedor (S2), e sustentado por sua vontade de domínio ou pelo significante-mestre das grandes obras que tem como fonte (SI), considera o outro um mero objeto (a) que nada sabe, produzindo assim um sujeito revoltado, rebelde ou contestador (\$). Eis o discurso que no campo educacional se nivelaria ao saber-saber (ou saber teorizar no que diz respeito ao saber como conhecimento). (PEREIRA, 2016, p. 193).

Esse discurso sustentado pelo *saber-saber*, impera soberano na cena escolar e evidencia sujeitos que, crendo-se detentores de saber precioso, objetificam seu alunado e se

<sup>16</sup> “Essa teoria é considerada um dos instrumentos mais ativos da psicanálise contemporânea, pois está interessada no que o sujeito produz em sua vinculação com a ordem social. O autor [Lacan] teoriza sua ideia de discurso baseada no que proclamou ‘um discurso sem palavras’, ou seja, a estrutura lógica e básica de todo discurso.” (PEREIRA, 2016, p. 191-192). Os discursos de Lacan encontram-se teorizados em LACAN, J. **O seminário: Livro 17. O avesso da psicanálise** (1969-70). Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

comprazem em disseminar seu saber, dando a ele um valor de verdade. Os professores acreditam, assim, terem um saber que deve ser transmitido aos seus alunos que nada sabem, pouco importando se esse aluno-objeto quer ou não o saber que possui esse professor – saber que também fora transmitido ao professor, na maioria das vezes sem muita inventividade ou criatividade. “Desse modo, o professor como agente do discurso universitário inventa pouco ou quase nada por ficar preso em querer saber-teorizar e reproduz o conhecimento que já foi fundado antes dele.” (PEREIRA, 2016, p. 196) impedindo a horizontalidade do ensino, já que o sujeito sustentado pelo discurso universitário objetifica o alunado, colocando-se sempre em patamar de superioridade.

Algumas reflexões sobre esse discurso aplicado à cena educacional se fazem interessantes. Como vimos, para alguns autores de teorias pedagógicas – a maior parte deles – um dos grandes problemas da formação de professores está nas teorias que muito pouco dialogam com as práticas adotadas nas salas de aula. Os professores, por sua vez, são enfadonhos ao afirmarem que não aprendem, nas faculdades, teorias que lhes permitam lidar com seus alunos. A ideia que Voltolini traz em relação a isso muito nos interessa e parece-nos pertinente. Para ele

a teoria só pode ser no máximo uma bússola, jamais um *Google Maps*. O (des)encontro aluno-professor provém do real que marca a cena, real sempre contingente, aberto ao acontecimento, enquanto a teoria é o lugar da ordem, do já constituído. A teoria é por definição letra morta por oposição ao (des)encontro, que é o lugar do vivo; a teoria só não é morta quando é recuperada nesse vivo de modo implicado, jamais aplicado. (VOLTOLINI, 2020, p. 96).

Não estaria, portanto, a grande questão centrada na ineficácia das teorias pedagógicas, mas na capacidade do professor em enxergar a teoria pelo prisma de sua prática, servindo-se dela, quando possível, e não fazendo dela uma cartilha a ser seguida. Acreditamos que o que está sendo posto é que o professor somente poderá alcançar algum sucesso em seu ensino quando compreender que a realidade prática será sempre diferente da teoria, pois o humano, com toda sua singularidade, trará sempre o novo e o imprevisto, lugar onde a *letra morta* não encontra guarida em meio ao que se apresenta vivo e pulsante.

A busca pela formação de um professor reflexivo, como visto nas seções anteriores, capaz de empregar seus saberes teóricos de forma reflexiva, acaba se tornando o caminho que encontra as teorias pedagógicas para “salvar um professor”, ignorando o que realmente o fez ou faz cair: o desconhecimento do *real* que o tangencia e causa mal-estar. Não obstante, mediante as constantes reclamações por mais maneiras de operacionalizar na escola, a resposta vem em forma de cursos e mais cursos de formação, que apesar de trazerem, de fato,

algo de que os professores possam se servir, tendem a asseverar o problema, “pois, claro, nenhum saber a mais pode colmatar a falta que movimenta a reivindicação” (VOLTOLINI, 2020, p. 102), pois “em geral, não é uma sede de conhecimento que move o professor a aprofundar sua formação, mas um desejo de compreensão daquilo que muitas vezes o perturba em seu trabalho” (idem, 2018, p. 84). Partindo desse aspecto, o autor esclarece que não basta dar ao professor meios de obter mais conhecimento, mas diminuir sua alienação ao saber do outro pela compreensão daquilo que lhe causa algum mal-estar, elaborando, pela palavra, o que se encontra em desalinho.

E, claro, a falta de elaboração não será sem consequências para os sujeitos professores, que, vendo o quão exitoso parecem os manuais, comparados às suas práticas frustradas e pouco efetivas, tendem eles a imergir no desalento de acharem-se incapazes e obsoletos para a árdua tarefa que tentam desenvolver. “Em outros termos: quanto mais aparentemente hábil demonstra ser a prática do outro, menos apto o professor julga a sua própria; quanto mais mágica e ideal parecem ser as soluções dos manuais, menos bem-estar o professor tem ao deparar-se com o que faz cotidianamente.” (PEREIRA, 2016, p. 209). O sentimento de impotência se dissemina e viraliza entre os docentes, de modo que eles passam a ter em caráter de verdade que a educação exitosa não é bem o campo onde eles podem atuar. Muitos tomam para si essa impotência e assumem o fracasso como seu modo de ser, fazendo da impossibilidade sua dose diária de impotência. Isso nos leva, de pronto, ao discurso do mestre que se liga, diretamente, à capacidade do professor em fazer o outro fazer a partir daquilo que foi inculcado a ele o dever de ensinar.

Pereira conceitua o discurso do mestre da seguinte forma:

Nesse que é o discurso por excelência, o mestre ou o governante (SI), apoiando-se e camuflando sua subjetividade castrada, sua falta (\$), submete o discípulo, que tem verdadeiramente o saber (S2), para fazê-lo produzir objetos (a) para o próprio gozo e usufruto do mestre. Eis o discurso que no campo educacional se nivelaria ao saber-fazer (ou saber fazer o outro fazer, que muito dificilmente poderia corresponder ao saber-fazer com o seu próprio sintoma [...]). (PEREIRA, 2016, p. 192).

O professor que se encontra identificado ao discurso do mestre, que Pereira (2016) caracteriza como aquele que *sabe fazer o outro fazer*, é um professor senhor de um saber tirano, que sentencia ao seu aluno como ele deve produzir o saber a partir do que o professor tem a oferecer como saber. Embora o docente sustente o saber-fazer o outro fazer, dificilmente ela conseguirá fazer algo em relação a si mesmo ou reflexionar seus feitos, uma vez que “esse significante legifera, castra e subordina o outro, inclusive exigindo dele uma identidade única, um numeral ou o mesmo que ser um. A impossibilidade é a sua proposição



modal, pois é a contingência que surge desse discurso ao se tentar regular todas as relações sociais.” (PEREIRA, 2016, p. 211).

Colocado entre o discurso do mestre e o discurso universitário, em nossos tempos, a ruína docente é quase certa. Isso porque devemos considerar que “[...] vivemos numa sociedade menos recalcada e a pulsão de morte ganhou território. Com o declínio do discurso do mestre, assistimos à crise contemporânea de autoridade, ao fim das tradições e à deposição de uma sociedade eminentemente patriarcal. Hoje, todo mestre se tornou opaco.” (PEREIRA, 2016, p. 184). Assim sendo, se por um lado o professor é convocado a dar testemunho dos valores da tradição, construídos ao longo do tempo, ele deve, também, colocar-se à altura daqueles que ensina, igualando-se às massas de onde provêm seus alunos a fim de educá-los para a cidadania e igualdade (PEREIRA, 2016). O docente é posto na dual perspectiva do professor humano e divino, deus ou mortal nas palavras de Pereira. Desesperado por reaver seu posto, embora nem ele mesmo saiba ao certo onde deve se colocar, o professor recorre “aos valores da tradição ou dos ideais patrilineares, mas ambos foram definitivamente deslocados em nossos tempos” (ibid., p. 185) o que mostra ser o professor mais um ator alocado no centro de uma crise que enfrenta a própria sociedade na transmissão de seus valores.

Tendo em vista que nosso professor se instrumentaliza de um saber universitário e de um saber fazer o outro fazer para aplicar esse saber universitário e alcançar os objetivos determinados, o que poderemos extrair da experiência docente de cada um deles que nos ajudará a compreender nosso objeto? Retomamos algo do *savoir-faire* para, enfim, ir onde queremos chegar. Apreendemos que o *savoir-faire* diz de um saber que pode prescindir de um fazer e de um fazer que pode se dar antes mesmo do saber, embora não saiba o sujeito, com exatidão, quando se apresenta um fazer orientado por um saber ou um saber moldado a partir de um fazer. Isso conduz o saber-fazer na psicanálise mais próximo de um saber não-todo, ou como destaca Porge (2013), um saber-não-fazer, uma vez que ao empregar seu saber-fazer, intrincado saber e fazer, incorre o sujeito àquilo que mais evidencia a presença pulsante do inconsciente em seus atos que são as fugas, lapsos e falhas do discurso, ou seja, sua incompletude de sujeito não todo. Portanto, o saber-fazer docente, a partir dessa perspectiva, diz de um saber referencial e textual, mas também de um fazer que se molda a partir desses saberes ou não, podendo ser fruto do instante, se dando em ato e produzindo novos saberes. Seria a maneira mais própria de dizer do saber inconsciente, ponto onde encontramos uma lacuna nas teorias pedagógicas.

Lacan (1976, p. 8) ao tratar o *savoir-faire* na análise, diz que “conhecer quer dizer *saber fazer com (savoir faire avec)* esse sintoma, saber desembaraçá-lo, saber manipulá-lo, saber – isso tem alguma coisa que corresponde ao que o homem faz com sua imagem – é imaginar a maneira pela qual a gente se vira com esse sintoma”. Essa dimensão do *savoir-faire* no que tange ao saber fazer com o sintoma, ou seja, saber manejar o que se depreende do mal-estar é o que mais poderia interessar aos educadores – e também a nós na prática desses educadores. Lacan (1976) ao debruçar-se sobre esse *savoir faire avec* ou saber fazer com *isso* que deriva do mal-estar, traz a necessidade de o sujeito saber fazer com seu sintoma, ou seja, saber desembaraçá-lo para conseguir desembaraçar-se dele. Lacan diz, no entanto, de um percurso analítico clínico, assim como Freud (1976a) também o faz, uma vez que o único meio psicanalítico de trabalhar aquilo que em nosso inconsciente causa o mal-estar, desembaraçando o sujeito de seus sintomas é o próprio processo analítico. Aprender, portanto, os sintomas que fazem esses sujeitos tropeçarem em sua prática não se apresenta como nosso objetivo ao buscar compreender o saber-fazer que eles apresentam ao lidar com a violência na escola, uma vez que nossas entrevistas não seguiram uma orientação clínica.

Buscamos apreender do saber-fazer docente dos sujeitos pesquisados o que eles fazem para além daquilo que já é esperado que saibam fazer, ou seja, além de saber um saber “livresco” e saber fazer o outro fazer, o que mais fazem eles para lidar com violência na escola. É desse professor, portanto, que se encontra no meio de uma crise pessoal e ao mesmo tempo social, que buscaremos extrair algo de seu saber-fazer por excelência, que se encontra em saber fazer o outro fazer, e, mais ainda, o que escapa a esse saber que se encontra ligado à sua mestria, ou seja, o que na prática desses professores mostra uma fuga à dureza que lhes impõe o saber do mestre em seu ofício, reinventando sua maneira de conduzir o ensino. Miramos identificar onde encontram eles caminhos alternativos, rotas de fuga para desviarem-se das determinações do mestre tirânico que apenas faz com que os outros façam e encontram na inventividade e criatividade alternativas possíveis para que a docência, a par de tantos casos de violência, não se torne um enfado que lhes impeça de conduzir seu ofício, suas próprias vidas.

## 6. A ESCOLA MUNICIPAL ESPERANÇA

### 6.1 O contexto socioeconômico da Escola Municipal Esperança

A escola escolhida para realização de nossa pesquisa, aqui denominada Escola Municipal Esperança (EME) encontra-se localizada na Regional Leste de Belo Horizonte, no Território de Gestão Compartilhada Leste 4 (TGCL4), evidenciado pelos altos índices de violência, como veremos mais detalhadamente. O TGCL4, de acordo com o Censo Demográfico 2010<sup>17</sup>, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem um território de 8.951Km, distribuído em 8 bairros (Alto Vera Cruz; Baleia; Cidade Jardim Taquaril; Conjunto Taquaril; Granja de Freitas; Taquaril; Vila da Área na regional Leste e uma parte do bairro Mangabeiras na regional Centro Sul). Ainda segundo o Censo, a população total do território é de 43.954 pessoas, abrigadas em 12.170 domicílios, concentrando os maiores índices de violência da capital mineira. Somente os bairros Alto Vera Cruz e Conjunto Taquaril concentram 83% de toda a população do território L4, sendo considerados de alta densidade demográfica, conforme apontam os dados. A Regional Leste, de maneira geral, concentra 10% da população de todo o município de Belo Horizonte.

Um estudo realizado por técnicos e docentes do curso de Gestão Pública da Universidade Federal de Minas Gerais em 2018 (UFMG, 2018), em parceria com a Secretaria Municipal de Segurança e Prevenção (SMSP), da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH), buscou, por meio da análise de dados fornecidos pela referida secretaria, mapear a violência no setor da referida regional. O estudo realizou, a partir dos relatórios recebidos da SMSP, uma análise comparativa da população do setor L4 em relação à Regional Leste e ao município de Belo Horizonte, como também da violência na região e nas escolas presentes no território, valendo-se da mesma metodologia comparativa. A análise da realidade da juventude local serviu-se de dados do Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ)<sup>18</sup>, que dentre outros aspectos, aborda “a composição espacial da regional L4, a descrição da população do

---

17 IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: < <https://censo2010.ibge.gov.br/> > . Acesso 20 abr. 2022.

18 O Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ) é um número que mostra a situação dos jovens de Belo Horizonte, principalmente, no que diz respeito à exclusão social e às situações de risco que os envolve. Esse índice contribui para leitura do território, fornecendo elementos a partir de dados oficiais, sobre a composição e a condição dos jovens adolescentes da cidade. O IVJ adotado no estudo foi elaborado Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública (CRISP) da UFMG em parceria com a PBH no ano de 2015. “O Índice de Vulnerabilidade Jovem (IVJ) é composto pelos seguintes indicadores: percentual da população com idade entre 15 a 29 anos de idade; percentual de crianças de 10 a 14 anos ocupadas; renda domiciliar média em reais; taxa de abandono escolar no Ensino Médio – Média 2013-2015; taxa de distorção idade-série no Ensino Médio – Média 2013-2015; taxa de homicídio população masculina de 15 a 29 anos – Média 2013-2015; e taxa de fecundidade na faixa etária de 15 a 29 anos – Média 2013-2015.” (UFMG, 2018, p. 14). Todos os dados, portanto, apresentados pelo estudo em análise são referentes ao ano de 2015 ou anteriores.

setor L4, o cenário da violência no município de Belo Horizonte, e o cenário da violência nas escolas no território Leste e L4” (UFMG, 2018, p. 13). Abaixo descreveremos alguns dados que acreditamos serem importantes para a compreensão do território pesquisado.

Em relação à população total do território L4, 30% possuem entre 15 e 29 anos, sendo que em relação à população total da regional Leste esse percentual é de 26% e em relação ao município de Belo Horizonte, 27%. A renda familiar é outro dado que chama a atenção em relação ao território L4. Enquanto a renda domiciliar média por atributo do responsável em Belo Horizonte era de R\$ 4.496,19 e a da regional Leste de R\$ 4.172,09 em 2015, a média do Setor L4 estava em torno de R\$ 1.604,98. Essa discrepância evidencia a carência de recursos que enfrenta a população do território, bem como a dificuldade de acesso a bens de consumo que lhes possibilite melhores condições de sobrevivência. O que mais chama a atenção é que dentro de uma mesma regional administrativa, que possui bairros limítrofes entre si, a diferença de renda é exorbitante, evidenciando a má distribuição de renda setorial. Quanto à cor e à raça, enquanto 52% da população de Belo Horizonte e 53% da população da Regional Leste se declaram pretos, pardos ou indígenas, no setor L4 esse índice sobe para 74% da população.

Em relação ao abandono escolar no Ensino Médio, por local de residência (2013-2015), enquanto em Belo Horizonte o percentual de abandono é de 7,14% e na Regional Leste de 8,77%, no setor L4 esse percentual sobe para 14,1% em média. Os índices da distorção idade-série, que considera os alunos atrasados em relação às turmas consideradas ideais para cada idade, também se diferencia no Setor L4, apontando que 6,7% dos alunos se encontram em atraso escolar, enquanto na regional esse percentual é de 4,8% e no município de 4,88%. O número de homicídios da população do sexo masculino entre 15 e 29 anos, no período de 2013 a 2015 também é alarmante no referido setor. Enquanto o índice de Belo Horizonte e da regional Leste é de 0,4%, no setor L4 esse índice sobe para 1,4%, 3,5 vezes maior que o da capital mineira e da regional Leste. De modo geral, o setor L4 possui o maior Índice de Vulnerabilidade Juvenil de Belo Horizonte, que numa escala de 0 a 100 alcança a marca de 72,8. Para que se tenha uma ideia de quão grave é a situação do território, de forma comparativa, um dos menores índices de Belo Horizonte corresponde à Região Centro Sul (CS4) que possui IVJ de 7,8, seguindo-se a mesma escala de 0 a 100.

Os dados atinentes à situação das escolas presentes no território também parecem interessantes para nossa compreensão da realidade local. Em relação ao número de visitas da Guarda Municipal às escolas municipais de Belo Horizonte entre 2016 e 2017, foram contabilizadas 179 intervenções dentre as 16 escolas localizadas na Regional Leste. De forma

comparativa, enquanto a média de visitas na Regional Leste foi de 11,19, a segunda maior, localizada na Regional Norte, que possui 15 escolas em seu território, foi de 6,6 intervenções em média. Com apenas uma escola a mais que a Regional Norte, a Leste teve quase o dobro de intervenções da Guarda Municipal durante o período considerado. Dessas intervenções, “as ações com maior número de registros são relacionadas a vias de fato, seguidas pelas classificadas como dano, lesão corporal e furto qualificado” (UFMG, 2018, p. 24).

Em uma análise das escolas que mais receberam as intervenções, das quatro primeiras, três pertencem ao setor territorial L4. Para os autores do estudo em análise, dentre os diversos fatores que promovem ambientes propícios para a promoção de violências na região, um dos principais é “a perda da legitimidade das escolas públicas como ambiente de transmissão de ensinamentos, fato este decorrente da precariedade e descaso do poder público para com as escolas, como falta de equipamentos e materiais escolares e baixa qualidade de ensino [...]” (UFMG, 2018, p. 10).

Intentando afunilar e aprofundar a compreensão do contexto em que estão inseridas as escolas do território L4, bem como a realidade delas em relação à violência, utilizamos também em nossa análise dados mais recentes do Diagnóstico Escolas Municipais da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH, 2018; 2019; 2020) elaborados anualmente pela SMSP e pela GCMBH, ambas pertencentes à PBH. O documento visa realizar um diagnóstico das ocorrências registradas no interior das escolas municipais de Belo Horizonte pela GCMBH, bem como fazer um comparativo das ocorrências do ano vigente em relação ao ano anterior. Organizados em formato de tabelas e gráficos, os relatórios nos dão uma visão mais abrangente da situação das escolas de Belo Horizonte em relação à violência, bem como mais especificamente daquelas localizadas no Setor L4 em relação às demais.

O primeiro aspecto geral analisado diz respeito às ocorrências registradas no interior das escolas por natureza, sendo que no comparativo entre 2018, 2019 e 2020, em decorrência da suspensão de aulas presenciais no último ano citado, devido ao agravamento da pandemia da COVID-19, observa-se uma diferenciação no tipo de ocorrências mais registradas. Os maiores problemas que as escolas municipais de Belo Horizonte enfrentavam antes do período pandêmico (2018-2019) e que necessitavam da presença de Guardas Municipais na escola eram vias de fato/agressão (média de 20% das ocorrências), furto (16% em média) e dano (13% em média). A partir dos dados, podemos inferir que as atividades presenciais oportunizavam maiores situações de conflitos que tinham como desfecho as agressões físicas e verbais, bem como os atos deliberados contra a escola e seus sujeitos.

Com a chegada do período pandêmico (2020), houve um aumento considerável de furtos e danos ao patrimônio das escolas, uma vez que a maior parte delas permaneceu fechada ou com o número de funcionários reduzido, o que facilitou as ações desse gênero. Para que se possa ter uma ideia de como o período de afastamento das atividades escolares presenciais modificou o registro de ocorrências, enquanto entre 2018 e 2019 a média de furtos e dano era de 16% e 13% respectivamente, em 2020 esse percentual subiu para 41,94% e 33,33% respectivamente. Em contrapartida, vias de fato e agressões, que despontavam com o maior percentual de ocorrências até 2019 (21%), caiu em 2020 para 3,23%.

Em relação às ocorrências registradas no interior das escolas, visitas preventivas e presença da GCMBH por unidade, as escolas da regional Leste ocuparam ao menos duas posições entre as quatro primeiras escolas mais visitadas e com maior número de ocorrências. A Escola Municipal Esperança, onde realizamos nossa pesquisa, ocupou o 4º lugar nos anos de 2019 e 2020, com 12 ocorrências e 247 visitas em 2019; e 4 ocorrências e 136 visitas em 2020. Nota-se que, mesmo com a escola fechada para atividades presenciais, o número de visitas da GCMBH despontou entre os índices mais altos de Belo Horizonte, corroborando o aumento de problemas relacionados a furtos e danos ao patrimônio. Nos anos de 2018 e 2020, a presença da Guarda Municipal na escola se fez de maneira fixa.

No ranking das 12 unidades com maior número de ocorrências registradas, a EME aparece em 12º em 2018 com 10 ocorrências e 4º lugar em 2019 e 2020 com 12 e 4 ocorrências, respectivamente. Das 12 escolas com maiores índices de ocorrências, cinco pertencem à Regional Leste. As principais ocorrências estão classificadas como vias de fato/agressão, furto, dano, ameaça e lesão corporal. Na listagem geral das principais unidades com ocorrências registradas, a EME aparece em 3º lugar geral em 2018 com 10 ocorrências; 4º lugar em 2019 com 12 ocorrências e 3º lugar em 2020 com 4 ocorrências. Os principais problemas apresentados pela Escola Municipal Esperança são, de acordo com os dados: danos ao patrimônio, tráfico entre estudantes, agressão verbal a professores, brigas (vias de fato) entre estudantes e brigas entre estudantes com transtornos graves de saúde.

A Regional Leste despontou, na média mensal de ocorrências por escola, permanecendo em 1º lugar com média de 0,47 em 2018 (escala de 0 a 0,5), e 0,30 em 2019 (escala de 0 a 0,35). Em 2020, essa mesma regional caiu para o 2º lugar com média de 0,06 (escala de 0 a 0,09), relegando o primeiro posto à Regional Oeste (média de 0,08). Invariavelmente, o maior número de ocorrências se manteve no turno da manhã, acima de 50% do total de registros em 2018 (51%), 2019 (51,8%,) e 2020 (53,8%). O segundo lugar, com o maior número de registros de ocorrência, nesses mesmos três anos, permaneceu com o turno da tarde, e o terceiro lugar, com maior número

de registros, à noite. Em relação aos dias da semana com maior índice de registros, durante o período de aula presencial analisado (2018/2019), a segunda-feira despontou nos três anos com mais ocorrências. No ano de 2020, embora o número de ocorrências durante a semana ainda permanecesse mais elevado, houve um aumento considerável dos registros aos finais de semana.

Um dado que chama a atenção nos relatórios são os encaminhamentos dados a cada ocorrência realizada no interior das escolas do município de Belo Horizonte.

#### Quadro 1 - Ocorrências no interior das escolas por encaminhamento – 2018, 2019 e 2020

2018		
Encaminhamento	Total	Percentual
Medidas administrativas e/ou pedagógicas	378	66%
Condução e/ou registro no órgão policial	167	29%
Atendimento médico	29	5%
Conselho tutelar	14	2%
2019		
Encaminhamento	Total	Percentual
Medidas administrativas e/ou pedagógicas	288	61%
Condução e/ou registro no órgão policial	136	29%
Atendimento médico	32	7%
Conselho tutelar	13	3%
2020		
Encaminhamento	Total	Percentual
Medidas administrativas e/ou pedagógicas	66	70%
Condução e/ou registro no órgão policial	26	28%
Conselho tutelar	2	2%
Atendimento médico	0	0%

Fonte: Diagnóstico Escolas Municipais – SMSP/GCMBH/PBH – (2018, 2019 e 2020).

Conforme observamos no Quadro 1, a maior parte das vezes em que a Guarda Municipal foi convocada a comparecer à escola para resolução de alguma demanda, o encaminhamento do registro teve desfecho administrativo ou pedagógico. Parece-nos, embora não possamos afirmar, que na falta de um saber-fazer com a violência, os educadores recorrem a meios que se servem da força e da coerção para retomarem algo de sua autoridade. Aprofundaremos essa reflexão com a análise das entrevistas. Das ocorrências que efetivamente seguiram para órgãos policiais, a maioria foi causada por ameaça, seguida de entorpecentes, vias de fato e lesão corporal.

O Diagnóstico das Escolas Municipais elenca dados também relativos ao perfil das vítimas e autores das ocorrências no interior das escolas de Belo Horizonte. Em relação aos envolvidos nas ocorrências registradas no interior das escolas, por natureza e condição de vítima ou autor do ato praticado, os estudantes despontam em todos os diagnósticos como

aqueles que mais sofrem e praticam os atos de violência, classificados entre vias de fato, agressão, ameaça, lesão corporal, dano, atrito verbal, furto, desacato, importunação sexual dentre outros. Vias de fato e agressão aparecem sempre em primeiro lugar nos dados. Considerando-se os anos de 2018 e 2019, 76% dos autores estudantes envolvidos nas ocorrências eram do sexo masculino e 23,5% do sexo feminino.

Em relação às vítimas, esse percentual difere consideravelmente. No mesmo período, o número médio de vítimas do sexo masculino caiu para 54% e o número de vítimas do sexo feminino subiu para 46%. Isso evidencia que, ainda em idade escolar, sujeitos do sexo masculino aparecem como potenciais autores de violência, em relação às mulheres; e sujeitos do sexo feminino mais propensos a sofrerem algum tipo de violência. No ano de 2020, entre os autores estudantes do sexo masculino, o percentual foi de 83% e do sexo feminino 17%. Entre as vítimas, 100% eram do sexo feminino (2), uma vez que a maior parte das ocorrências estavam relacionadas a furtos ou danos ao patrimônio. Quanto à faixa etária de autores e vítimas de violência nas escolas, a predominância encontra-se entre estudantes de 12 a 14 anos, seguida de 9 a 11 anos. Professores aparecem predominantemente nos rankings de vítimas da violência.

O relatório do Projeto de Gestão Integrada de Segurança e Prevenção (GISP, 2017) elaborado pela SMSP/PBH traz alguns dados que podem nos auxiliar a aprofundar ainda mais a realidade das escolas localizadas no TGCL4. Extraímos deste relatório apenas os dados que concernem à EME, que concentra nosso maior interesse de pesquisa. O documento, que busca detalhar ações voltadas para o combate à violência, por meio de intervenções a partir do âmbito escolar, traz o território L4 como prioritário nas ações, uma vez que ele se destaca pelo elevado IVJ em relação aos demais Territórios de Gestão Compartilhada de Belo Horizonte.

De acordo com esse documento, a EME aparece como a segunda escola que mais necessitou de intervenções em 2017, concentrando 25,58% do total de visitas externas (Guarda Municipal, Polícia Militar e Civil etc.). Dos registros, 27,27% estavam relacionados a vias de fato, 27,27% a dano e 18,18% a lesão corporal, totalizando as intervenções referentes à pessoa 45,45%. Em relação ao perfil de autores e vítimas, bem como à faixa-etária dos mesmos, a escola segue a mesma tendência do município, citada anteriormente. A diferença encontra-se na porcentagem de vítimas por sexo, que na Escola Esperança concentra 71% das vítimas no sexo masculino. Por esse dado, conclui-se que na EME a violência tem uma predominância entre sujeitos do sexo masculino, o que pode ser evidenciado pelas entrevistas realizadas na escola. Aponta o estudo que para os diretores das unidades escolares da



Regional Leste, os acontecimentos mais frequentes entre alunos são agressões verbais (93,33%), agressão física (66,67%), ameaça/bullying (53,33%), depredação em geral (40%) dentre outros. Em relação aos registros de crimes ocorridos nas imediações da E.M. Esperança, não necessariamente relacionados ao público da escola, roubo concentrava em 2017 um percentual de 54%, seguido de vias de fato/agressão (25%), tráfico de drogas (7%), lesão corporal (7%), uso e consumo de drogas (4%) e homicídio (4%). Dos registros, 71% foram realizados na rua onde se localiza a escola atualmente.

## **6.2 O contexto histórico da Escola Municipal Esperança**

O bairro em que a Escola Municipal Esperança está localizada faz parte do programa Minha Casa Minha Vida do Governo Federal<sup>19</sup>, que oferece casa própria para pessoas desprovidas de moradia própria, provenientes de assentamentos ou desapropriadas pelo Estado. Tendo sido o bairro construído para fins de atendimento às pessoas beneficiárias do referido programa, a população se constituiu de grupos oriundos de diversas regiões de Belo Horizonte e de sua região metropolitana. Esse fato, na visão dos gestores da escola, é um fator preponderante na falta de uma identidade própria da comunidade, sendo um local de muitos conflitos ocasionados pelo encontro de diferentes culturas.

A referida escola, localizada em um dos bairros do TGCL4, era de administração estadual até o ano de 2010, quando foi assumida pela PBH e passou pelo processo de municipalização. Enquanto ainda pertencente à Rede Estadual de Ensino, a escola atendia do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A partir de 2010 passou a atender ao primeiro e segundo ciclos, recebendo alunos de 6 a 12 anos (1º ao 6º anos do Ensino Fundamental). O período de municipalização se deu no prédio antigo da escola, que pertencia ainda ao Governo do Estado de Minas Gerais. Segundo os gestores, 2010 e os dois anos seguintes foram muito desafiadores para os educadores da escola, pois muitos deles estavam iniciando a carreira docente, tendo sido recentemente concursados pelo município. A realidade local apresentou-se como um choque de realidade para os docentes, de modo que ao longo dos dois primeiros anos de municipalização houve um trabalho intenso da equipe de educadores para organizar a escola.

---

<sup>19</sup> Minha Casa, Minha Vida foi um programa de habitação federal do Brasil criado em março de 2009 pelo Governo Lula (2003-2011). Subsidiou a aquisição de casa ou apartamento próprio para famílias com renda até 1,8 mil reais e facilitou as condições de acesso ao imóvel para famílias com renda até de 9 mil. Em 2018, 7% da população brasileira adquiriu uma casa por meio do Programa. Em janeiro de 2021, entra em vigência o Programa Casa Verde e Amarela do atual governo Bolsonaro, bastante criticado pelos fins eminentemente eleitorais, cujo objetivo seria renomear, reformular e ampliar o anterior, porém sem ainda consegui-lo de fato.

Desde o início das atividades, sempre houve muitos problemas com o tráfico de drogas dentro da instituição. Por diversas vezes, os educadores encontraram alunos utilizando, vendendo ou portando quantidades expressivas de entorpecentes em suas dependências. Segundo os relatos, desde o início das atividades como escola municipal, todas vezes que um aluno era flagrado com algum tipo de droga, a família era prontamente contatada, bem como os órgãos públicos já presentes na região (centros de saúde e assistência social), que se tornaram parceiros da EME na luta contra o tráfico de drogas e a violência causada por ele. Esse movimento proporcionou uma maior aproximação entre a escola e a comunidade. Tendo sido fruto das lutas comunitárias por uma escola municipal que atendesse à região, desde o princípio das atividades da instituição sob a administração da PBH, houve grande apoio da população na organização escolar. Isso possibilitou que passados dois anos do início da transição (2010-2012), a escola conseguisse avançar pedagogicamente, alcançando melhores índices de rendimento e realizando todos os projetos sugeridos pela Secretaria Municipal de Educação (SMED).

A situação da instituição no trato com a violência se agravou no ano de 2015, quando a PBH finalizou a construção do novo prédio que abrigaria a instituição, por meio de uma Parceria Público Privada (PPP). O prédio antigo, propriedade do Governo Estadual de Minas Gerais, permaneceu sendo utilizado para as atividades da Escola Integrada, programa da PBH que possibilita a permanência dos alunos na escola em tempo integral. Com a mudança de local, a EME passou a atender também aos alunos do 3º ciclo do Ensino Fundamental (7º ao 9º anos) estendendo a faixa etária atendida até os 15 anos, atendendo todo o Ensino Fundamental (1º ao 9º anos).

As escolas que são frutos das PPP's possuem um funcionamento diferenciado das demais pertencentes à PBH. Toda a parte pedagógica permanece sob a responsabilidade da instituição, tendo, nos gestores funcionários públicos, a referência. As demais questões administrativas ficam a cargo de uma empresa privada contratada pela PBH. Essa empresa foi responsável pela construção do prédio escolar e ainda permanece cuidando da manutenção de toda a estrutura, algo que nos pareceu um diferencial, pois a infraestrutura da escola encontra-se preservada e é de excelente qualidade, aos moldes de muitas instituições privadas de ensino. É interessante notar como o setor privado tem encontrado meios de controlar o segmento educacional, uma vez que a empresa responsável pela gestão administrativa da escola, bem como de outras escolas do município, é uma multinacional brasileira recentemente envolvida em grandes escândalos de corrupção.

Nas palavras da diretora Joana, “é como se a gente estivesse em um shopping: eles administram o prédio que é deles e nós utilizamos o espaço. Só que na loja do shopping a gente mexe. Aqui não. Eles fazem tudo”. Na visão da diretora, essa intervenção privada é “um paraíso, uma maravilha”, pois retira da gestão pedagógica toda a responsabilidade pela parte operacional da escola, que lhes dá tempo para cuidar das demandas pedagógicas.

Nesse período de mudança de prédio, tendo a escola maior capacidade de atendimento aos alunos, os problemas relacionados à violência se intensificaram, uma vez que a convivência dos diferentes grupos de estudantes não se deu de forma harmônica. Como o bairro não possuía escola que ofertasse o ensino fundamental completo, com os três ciclos que o constituem, as crianças e adolescentes do local necessitavam buscar a escolarização nas escolas dos bairros vizinhos. Logo que o novo prédio escolar, maior que o anterior, foi inaugurado, em 2015, as escolas dos bairros vizinhos, nas quais os alunos do terceiro ciclo se encontravam matriculados, *selecionaram* aqueles que iriam para a Escola Esperança. A grande questão se deu na seleção que foi feita, que enviava para a EME os alunos considerados mais desafiadores, por possuírem envolvimento com o tráfico ou consumo de drogas, problemas familiares, indisciplinares ou psicológicos.

Provenientes de diferentes escolas, os alunos se viram transferidos para uma nova instituição de maneira repentina, e, assim, eles perceberem que eram “os escolhidos para sair”, e isso fez com que grande parte deles se revoltasse, uma vez que não viam ali referências que os orientassem. Nas palavras dos gestores, o período de transição de estrutura física foi o mais crítico da escola, uma vez que os alunos “gritavam”, por meio de seus atos, o descontentamento com a seleção que havia sido feita, reunindo em uma mesma escola todos aqueles que as outras não queriam manter como seus alunos. Nesse período, os alunos novatos traduziam seus questionamentos depredando o patrimônio da escola, pichando as paredes, arremessando cadeiras e aviõezinhos de papel pela janela, gritando e batendo uns nos outros, desrespeitando os educadores...

Ao longo dos anos seguintes, foi surgindo uma maior estabilidade nas atividades e relações estabelecidas dentro da escola, principalmente pela integração da instituição com a comunidade e os projetos em parceria com outras tantas que visavam minimizar as questões relacionadas à violência por meio da promoção de uma cultura de paz de uma rede de proteção. Nessa rede de proteção, o papel da comunidade ganhou destaque, uma vez que ela se fez mais próxima da escola, participando do colegiado escolar e das associações de bairro. Nessa rede, havia espaço para a discussão de melhorias para o bairro, políticas públicas e articulações em diferentes sentidos. Não apenas por atender às necessidades da comunidade,

mas também por procurar criar laços com as famílias, a relação da escola e de seus educadores com os moradores do bairro passou a se dar de maneira mais harmônica.

Para os gestores, a violência dentro da escola era e ainda continua sendo fruto, predominantemente, da violência externa à escola, uma vez que a dificuldade da comunidade em estabelecer uma identidade faz com que os conflitos externos ganhem sua culminância dentro da instituição. Segundo os diretores, muitos alunos reproduziam na escola as rivalidades existentes entre as famílias ou entre gangues e facções do tráfico de drogas. As guerras armadas entre gangues rivais tornou-se uma realidade com a qual os educadores da escola necessitaram aprender a conviver diariamente. Para superar esses acontecimentos, os gestores consideram que foi de fundamental importância buscar uma aproximação com os alunos, conhecendo a realidade deles e buscando meios de criar confiança nas relações que se davam dentro da escola. Gradualmente, em um esforço conjunto, a cultura da paz começou a ser implementada entre os atores escolares, docentes e discentes.

Tendo atualmente uma média de 800 alunos, os gestores acreditam que a participação de mais ou menos 500 deles na escola integrada também tem ajudado no trabalho de superação da violência, uma vez que, ao passar a maior parte do tempo na escola, o sujeito encontra maiores possibilidades de escolhas, como atividades artísticas, oficinas e cursos diversos. Essa permanência na escola torna-se para esses alunos um equipamento de proteção contra a realidade em que vivem, dando a eles novas possibilidades e maneiras de lidar com as questões que lhes são impostas pela vida. Entre 2018 e 2019, eles relatam uma considerável diminuição dos índices de alunos portando, vendendo ou utilizando drogas nas dependências da escola. Os gestores parecem incisivos sobre o assunto, não permitindo o uso ou porte dos entorpecentes dentro da instituição, bem como a direção da escola não cedendo a intervenções externas de traficantes.

Em relação à presença permanente da Guarda Civil Municipal nas dependências da escola, algo que já ocorreu em anos anteriores, e não sendo mais realidade na instituição, os gestores acreditam que na prática não funciona. Para eles, embora alguns professores se sintam mais seguros, o ideal seria ter sempre uma guarnição à disposição das escolas, em casos de necessidade, mas não de forma permanente. A mediação pedagógica entre o professor e o aluno parece mais eficaz aos olhos dos gestores, uma vez que com a permanência dos guardas na escola, perdia-se a contribuição dos educadores, que encaminhavam, muitas vezes, demandas pedagógicas e administrativas como infrações que requeriam medidas disciplinares externas. Acreditamos que isso explique a grande quantidade de ocorrências atribuídas à EME, nem todas com anuência dos educadores da escola, como

apontam os gestores. Na visão deles, embora alguns guardas sejam também educadores e consigam manter conversas educativas com os alunos, a maior parte deles não sabe lidar com o que consideram desacato, encaminhando os alunos para órgãos externos.

Então, nós somos educadores! Tem uns guardas que são educadores, e que têm uma conversa muito boa com os meninos e têm até um processo de formação, mas têm uns guardas que são desacatados e aí ele encaminha o menino para a CIA... É complicado. Com a guarda na escola o ambiente fica mais tenso, embora muitos professores gostem. (HERMÍNIO – vice-diretor).

Para os gestores, há outras pendências mais importantes que deveriam ser trabalhadas a fim de evitar os conflitos que necessitem da intervenção disciplinar externa à escola. Dando-se mais atenção a essas ações, como o acompanhamento dos casos mais complexos, a assistência às famílias e os projetos voltados para a superação da violência, o uso da força ou da repreensão policial não mais se faria necessário. Muitos casos encaminhados para órgãos externos, como citam os gestores, poderiam ser resolvidos em um esforço conjunto da escola e demais órgãos públicos de acompanhamento e assistência social, uma vez que muitos alunos considerados violentos possuem problemas psíquicos não tratados de maneira adequada pela carência de recursos. A equipe gestora da escola conta, atualmente, com uma diretora e um vice-diretor, um coordenador de turno, dois coordenadores pedagógicos e uma coordenadora pedagógica geral. Dentre eles, participaram de nossas entrevistas, a diretora Joana, o vice-diretor Hermínio, o coordenador de turno Evandro e a professora de português, Marta.

### **6.3 A educadora Joana: “O menino me bateu, Hermínio!”.**

Joana é pedagoga de formação e atualmente diretora da Escola Municipal Esperança, atuando na instituição desde 2010, quando foi nomeada no concurso da PBH do ano anterior, 2009. Já concursada pelo Estado de Minas Gerais, Joana trabalhou por mais de 15 anos como Especialista em Educação pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), bem como com a Educação de Jovens e Adultos. Foi recebida na EME pelo atual vice-diretor Hermínio e participou ativamente do processo de municipalização da escola. A escolha pela docência se deu ainda na infância, quando apesar de não se lembrar, segundo relatos da mãe, Joana sempre demonstrou interesse em ser professora. Durante a carreira, ela diz ter enfrentando apenas dois momentos de crise e dúvidas em relação ao magistério, devido à dificuldade encontrada nos locais de trabalho. Em um desses momentos, ela começou a faculdade de enfermagem, mas teve que parar por dificuldade no pagamento da mensalidade

do curso: “Resolvi fazer enfermagem, mas no meio do curso bati o carro e não tive mais dinheiro para pagar a faculdade. Ainda bem... (risos)”.

Os primeiros anos na EME foram um grande desafio para Joana, uma vez que, tanto para ela, como para os outros professores ingressantes, a realidade da comunidade onde a escola está localizada era muito conflituosa. Joana foi professora entre os anos de 2010 e 2015, quando foi convidada por Hermínio para ser coordenadora pedagógica do terceiro ciclo na transição do prédio escolar. Ela aponta como foi difícil, nessa transição, criar um ambiente acolhedor e que transmitisse segurança aos alunos, oriundos do mesmo bairro, mas de diferentes escolas. Embora não tenha concordado com a maneira através da qual os alunos foram reagrupados no novo prédio da instituição, conforme relatado anteriormente, Joana se esforçou para construir com eles uma relação de confiança e cordialidade, até chegar determinado ponto em que crê ter conseguido ser aceita pelos discentes e pela comunidade. O clima escolar, na visão dela, melhorou consideravelmente por meio da construção de uma relação de confiança e respeito entre alunos, comunidade e escola. Ela acredita ter sido importante nesse processo incentivar o diálogo e o conhecimento de cada aluno, respeitando sua individualidade: “Ele não é um número, ele é um sujeito único, então ele tem que ser escutado nas suas especificidades, ele é único então eu tenho que escutar e saber por que eu vou dialogar com aquele sujeito. Cada aluno problema tem um problema. Precisamos descobrir qual é!”.

Quando questionada sobre o que considera violência, Joana afirma encontrá-la na falta de respeito, até mesmo nas palavras; nos atos que constroem o outro pela fala, em tudo que pareça agressivo, e possa trazer algum tipo de incômodo ou alguma consequência psicológica para a vítima, bem como “a própria violência por si só física”. Como podemos perceber, também, para a diretora, há certa dificuldade na delimitação do que poderia ser considerado violência, uma vez que tudo que não diz respeito à violência física ou subjetiva parece ser agrupado por ela em uma categoria que antecede o ato propriamente violento. Embora pareça a violência física o ápice de si mesma, Joana afirma que até mesmo um olhar, uma postura, um diálogo, uma conversa podem se apresentar como violentos.

No início do trabalho na escola, ela teve muita dificuldade em compreender a maneira com que os alunos se expressavam, que a seu ver apresentava-se muito violenta. Com o tempo, ela compreendeu que a fala dos alunos era uma reprodução da realidade em que eles viviam, algo que para eles fazia parte da rotina, não sendo considerado violência, evidenciando a diversidade de sentidos que a violência pode assumir. No bairro da escola, comunicar-se fazendo uso de expressões pouco lisonjeiras, popularmente chamadas

“palavrões”, não parecia agredir aos moradores, acostumados com tal forma de tratamento: “Às vezes, o menino nem sabe que ele é violento. Ele vive isso”. Para os educadores da escola, no entanto, falar daquela forma soava agressivo e denotava uma atitude violenta. A conclusão da diretora, a esse respeito, é que a violência provinha do exterior da escola e encontrava ali um meio favorável de se expressar.

Embora estejam conseguindo superar a violência física, a violência implícita no gesto, na palavra, na dificuldade em compreender o outro ainda parece incomodar sobre medida a diretora. Muitas vezes, o primeiro contato com os alunos se dá de forma conflituosa pela dificuldade de compreensão da maneira com que esse aluno se expressa, de modo que a diretora e alguns professores se assustam e interrogam aos alunos: “Calma, não estamos brigando com você” ao que eles respondem, de maneira alterada: “Não estou brigando com você também não” – “Então porque você está falando desse jeito?”, até que os alunos percebam que estão alterando a forma de falar e causando estranhamento aos professores. Para ela, isso é muito decorrente do ambiente familiar, que educa esses alunos para acharem normal o tom de voz elevado, as palavras obscenas e a maneira agressiva de se portarem ante os professores. Para Joana “as pessoas naturalmente são boas, mas aprendem, no meio em que vivem, a ser violentas”, e nesse caso ela acredita que tanto a família como a realidade da comunidade interferem diretamente na questão.

Algo dos saberes de Joana começa a se evidenciar nesse momento. Os primeiros anos de trabalho da educadora na EME foram assustadores devido ao alto índice de casos de violência, fossem pelas palavras que tanto a incomodavam, fossem pelas brigas constantes entre os alunos e depredações ao patrimônio da escola. O que para os alunos era normal, para ela e os demais professores apresentava-se extremamente violento, afirma a diretora, pois “feriam os professores, deixando-os em uma situação de sofrimento, acuamento e medo”. Parece-nos que Joana começa a evidenciar seu próprio sentimento em relação aos casos presenciados nos primeiros anos na escola, muito caracterizados pelo medo e pela insegurança quanto ao que era necessário para alcançar aqueles sujeitos. Embora ela trouxesse consigo algum saber, ainda que uma versão livresca do saber, era difícil empregar esse saber em uma realidade nova, até então pouco explorada e vivenciada por ela. Devemos recordar que Joana atuou como Especialista em Educação por muitos anos na rede estadual de ensino, trabalhando na gestão pedagógica de diferentes casos, inclusive aqueles relacionados à violência, o que acreditamos ter exigido dela o emprego de diferentes saberes. Embora pareça-nos que o saber referencial tenha grande relevância em sua formação, há algo muito

próprio de seu saber textual, oculto à própria educadora, que muito norteia sua lida com a violência.

O medo de falhar e não conseguir realizar o trabalho que lhe era proposto, parece-nos estar evidenciado na expressão da professora ao narrar o momento em que é convidada para ser coordenadora pedagógica na rede pública. Hermínio a convida e diz “vai dar tudo certinho” ao que ela, ao recordar o fato, responde “aham”, expressão que parece mostrar como Joana tinha muitas dúvidas em relação ao êxito do exercício da nova função. Quando conjecturamos sobre a impossibilidade da educação, que deve se distanciar da impotência, dizíamos de casos como o de Joana, uma vez que, se o educador não acredita em sua capacidade de trabalho com o impossível de educar, a primeira perda será sua autoridade, uma vez que ele se mostrará sempre inseguro diante daquilo que deveria ser a referência. Talvez o medo e a insegurança dos primeiros anos tenham sido preponderantes para determinar que tipo de profissional viria a ser Joana e que identidade docente adviria disso. O vice-diretor Hermínio assume papel fundamental nesse processo.

A relação de Joana com Hermínio pareceu-nos muito próxima, desde o primeiro contato com os educadores, evidenciando algo paternalista. Desde a chegada de Joana à escola, o fazer de Hermínio em relação às demandas escolares parece ter determinado a maneira como Joana aprendeu a empregar seu próprio saber-fazer: “O João, muito, muito humano, sempre escutou muito os meninos. Aprendi demais com ele, ele sempre acolheu”. Mas parece não ter acolhido apenas os alunos, mas também a própria Joana, que muitas vezes, não sabendo como fazer (ou ser), recorria a Hermínio para que o saber do mestre lhe servisse nos momentos de necessidade. E ela prossegue, dando a entender que pelo saber do atual vice-diretor, todos os demais educadores começaram a ter uma base do que seria mais exitoso na lida com os alunos da comunidade que eles consideravam difícil: “E aí [a partir da humanidade do Hermínio] a gente trabalhou com os professores pra eles olharem os meninos de outra forma, não é passar a mão na cabeça dos meninos, mas acolher para depois falar assim – olha, vamos fazer diferente? Vamos fazer desse jeito?”. No entanto, como afirma Joana, alguns alunos “piram a cabeça da gente”, que fazia com que ela buscasse, principalmente nos primeiros anos, refugiar-se no saber do outro, grande parte das vezes personificado na pessoa de Hermínio.

O aparente paternalismo de Hermínio para com Joana se mostrou em diferentes momentos. Joana relata como é relevante que o aluno se sinta importante e perceba que os educadores estão olhando para ele. Em contrapartida, ela frisa, e muito, também, a violência que pode assumir esse olhar, causando grandes consequências aos alunos, quando eles sentem



que os educadores os desprezam. Sugerimos que, mais uma vez, ela se refere a algo muito próprio dela, que se mostra no momento em que se dirige ao vice-diretor que estava na mesa em frente. Não recebendo a atenção que solicitava, ela expressa seu desapontamento, como uma criança chateada, por não ter a atenção de que gostaria. Joana, que, por seu discurso acredita em uma escola pedagógica utópica, parece se sentir frustrada quando o mestre eleito por ela não lhe dá a atenção que ela espera receber dele. Veria Joana o vice-diretor Hermínio como o mestre de seu saber ou o saber de Joana se assenta em uma lógica de saber-convocar-o-outro-a-fazer, tendo ela a particularidade de saber eleger mestres e com isso levar a cabo seu ofício docente? Em uma de suas falas, isso demonstra ser possível:

Tem menino que, por exemplo, eu não dô conta, o Hermínio dá, aí se o Hermínio não dá..., aí tem uns que a gente adota, eu queria muito que cada professor adotasse uns três meninos pra sentar, conversar, tipo assim, ser o amigo, eu acho assim que ia mudar muito, apadrinhar, essa é uma coisa que eu penso pros próximos anos, sabe?!

Em seu saber-fazer faltoso, algo muito característico dos primeiros anos de docência ou de exercício de novas atividades dentro do processo de profissionalização, Joana encontrou em Hermínio uma figura “humana” que dava conta de resolver as questões da escola e ainda guardar algo da doçura que deve ter o magistério docente idealizado. Sugerimos que ao se identificar com a forma com a qual Hermínio conduzia a tarefa educativa, Joana estrutura, de maneira mais consistente, o que viria a ser sua maneira particular de lidar com as mesmas situações, porém imprimindo sua marca, seu saber-fazer idiossincrático. Durante as entrevistas, sempre realizadas na presença dos dois diretores, em muitos momentos um interrompia a fala do outro e os dois começavam a dialogar rememorando os casos narrados. Desvencilhar o saber de Joana do saber de Hermínio pareceu-nos tarefa difícil. Após mais de 10 anos de trabalho conjunto, o saber-fazer de Joana parece não ser apenas de Joana. Hermínio nunca deixou de estar lá, de modo que o sujeito Joana dá mostras de emergir sempre à sombra de um saber do Outro.

Joana narra o caso de um aluno que desafiou seu saber-fazer enquanto ela ainda era coordenadora na EME, nos primeiros anos de atuação na escola, e sua relação com o saber vai se evidenciando pelos relatos. Para ela, a relação com o garoto se deu em um momento que ela ainda não possuía os conhecimentos que possui hoje, o que influenciou grandemente no desenrolar dos fatos.

Gente, esse menino pintava e bordava comigo. Chegou um dia que ele falou assim: “Foi você que falou que eu tava pulando o muro.” E eu “Oiiii?” – E ele falou assim “eu vou te dar um tapa!”, e eu falei assim “Jesus, eu vou tomar um tapa agora!”, mas ele não deu não sabe (risos), mas eu fiquei assim... (risos de nervoso)... Aí eu falei

assim – Não, vai ter que ser outra pessoa pra conversar com ele – Mas a gente é... ninguém é 100%, né?!

Joana parece demonstrar que diante de uma situação em que seu saber era convocado a se posicionar por meio de um fazer que recolocasse a questão da autoridade ela se abstém e assume a posição passiva, esperando que o aluno concretizasse o ato que intentava. Ela parece assumir nesses momentos a postura de uma menina assustada com uma realidade que para ela não é passível de ser assimilada. Embora não saibamos detalhes da vida de Joana que nos possibilite afirmar que se trate de uma reatualização de um acontecimento passado, ela demonstra necessitar, sem reservas, de alguém que lhe sustente em seu saber.

Se naquele momento lhe faltava um Hermínio para tamponar sua falta, esse teria que ser acionado, como tentou fazer Joana: “Eu não podia mais conversar com ele não, ele estava com raiva de mim achando que eu chamei a polícia pra ele. Eu não tinha chamado, eu fiquei quieta”. Ficar quieta parece ser algo muito característico do saber-fazer de Joana. Quanto mais o aluno acusava a diretora de ter chamado a polícia, mas ela negava: “Não fui eu, não fui eu” e ela permaneceu aí, paralisada em seu saber e em seu fazer. Ela aparenta se submeter ao império da vontade do Outro para que sua própria vontade (autoridade) não apareça: “Quando ele falou vou te bater, eu fiquei calada assim olhando, eu estava sentada...”. Até mesmo enquanto narrava o acontecido, Hermínio é convocado em sua mesa para anuir o que Joana conta sobre o referido aluno. Ele complementa que o aluno foi abordado pela Guarda Municipal, fora da escola, e que após dessa abordagem ele se mudou de instituição.

Interessado pela conversa, Hermínio começa a recordar outros casos e a relação do saber de Joana com o saber desse seu mestre parece ficar ainda mais evidente. Quando novamente interrogada sobre “levar um tapa”, Joana começa a responder: “Aí, eu já fiquei assim – Meu Deus! Mas o menino me olhou com tanta raiva...” quando é interrompida por Hermínio que diz “Ela olhou pra mim e falou – Hermínio, o menino me bateu!”. Fica evidente na entonação da fala de Hermínio a reprodução da fala de uma criança e não da diretora da escola. Joana, que sempre apresenta muito respeito aos momentos de fala de Hermínio, sendo mais interrompida por ele do que o contrário, responde que esse era outro caso. Hermínio confirma. Eles travam um diálogo de falas entrecortadas e explicam que nesse caso um menino queria bater em uma menina e Joana entrou na frente para defender a aluna. Enfim, de outro aluno, ela recebe um tapa, cai e bate a cabeça na parede da sala. Ainda zozza, ela olha para Hermínio e diz que o menino lhe bateu. Um monitor pega o aluno e Joana relata ter ficado muito chateada com o ocorrido. Quando apanha do aluno, novamente lhe falta o saber – ou era esse o saber que apresentava até aquele momento: saber-se-dar-a-bater – e ela recorre

a quem poderia ter esse saber para lhe dar, ou, ao menos, protegê-la de um mundo inóspito e pouco hospitaleiro.

A realidade assustadora narrada pela diretora, no início de sua fala, parece ter sido o ponto de onde, em sua história de vida docente, diversos outros medos e receios subjetivos dela puderam aflorar e fazer emergir a menina frágil e necessitada de auxílio, que aparece sempre que a situação extrapola sua capacidade de ação e ela paralisa. “Hermínio (ou mestre) eu vou apanhar!” é mais que um pedido de ajuda. Parece-nos que Joana convoca a figura de um adulto para que se coloque na cena e tome as devidas providências, impeça que ela continue apanhando e restabeleça a ordem – ou a autoridade.

Em determinado momento, de posse dos Boletins de Ocorrência Circunstanciados (BOC’s) da GCMBH, registrados na EME entre 2018 e 2020, apresentamos à diretora alguns deles em que ela era mencionada como responsável pelo chamado e acompanhamento do caso. Um deles, narrado à diretora, dizia respeito a um menino ainda menor de idade, aqui denominado Gabriel, que entrou sem permissão na escola no período do projeto Escola de Férias, durante o mês de janeiro de 2019, e foi abordado pela Guarda Municipal no local. Gabriel contava 17 anos à época do ocorrido e, segundo a diretora, estava dificultando o trabalho dos educadores e oficinheiros, bem como furtando os materiais da escola. O projeto Escola de Férias é destinado aos alunos da instituição e atende ao público de até 16 anos no período de férias escolares com diferentes oficinas e atividades interativas. Como o aluno não pertencia ao público atendido, sua permanência foi permitida até que se tornou insustentável, relata Joana, e a Guarda foi acionada para uma visita à escola, de modo que os meninos mais velhos pudessem deixar a instituição.

A questão se agravou quando Joana tentava explicar a Gabriel que o projeto não era destinado à faixa etária dele e um guarda interrompeu a conversa e começou a discutir com Gabriel. Crendo-se desacatado pelo menino, o guarda utilizou medidas de contenção que, na visão de Joana, foram desnecessárias e exageradas, pois Gabriel possuía questões psicológicas sérias que ela não soube precisar. Gabriel era negro e morreu alguns anos depois. O que mais chamou nossa atenção no ocorrido em relação ao saber de Joana foi a reação dela ao presenciar o fato. Na visão dela, foi algo muito triste e desesperador, de modo que a todo o momento ela dizia a Gabriel “Fica quieto, fica quieto! Eles vão te machucar!”. O tratamento recebido por Gabriel, que é o mesmo ofertado a inúmeros outros sujeitos nas mesmas condições que ele, já foi minimamente discutido nesse trabalho. A experiência recolhida em campo apenas ilustra uma realidade conhecida qualitativa e quantitativamente. Mas nesse momento, consideravelmente recente, o saber de Joana é novamente colocado em voga, agora

não apenas diante de seus alunos ou funcionários, mas diante de toda maquinaria estatal, ali representada pela pessoa do guarda civil: “Eu fiquei muito assustada”. Quando dizia para que Gabriel ficasse quieto, parecia dizer da sujeição também deles, educadores, diante de tantas questões que apesar de não concordarem, necessitavam assentir e se calar para seguir em sua precarizada profissão-professor. Algo como: eu fico quieta para não me machucar. Fique quieto também! Mas o garoto não ficou e pagou um preço por isso, saindo algemado da escola e sendo conduzido aos órgãos competentes.

Joana queria se posicionar, mas não podia. Ela mesma não se permitia tal ato, ainda mais diante de uma força que representasse a lei. No caso de Joana e sua questão com o saber, talvez fosse mais difícil tomar uma atitude enérgica para interromper a ação do guarda, uma vez que seus relatos nos mostram que o saber de Joana necessita convocar o mestre e não assumir o lugar do mestre.

Em outro BOC também apresentado à diretora, é narrado o caso de uma funcionária da escola flagrada furtando produtos da instituição. Ao não encontrar mais meios de lidar com a situação, a Guarda Civil também é acionada, mas a diretora tem dificuldade na condução da situação: “Eu fiquei sem reação em reação a ela”, ao que um dos guardas lhe questiona: “Mas você é a diretora da escola”, e ela responde: “Eu sei, mas ela é uma senhora! – Eu fiquei com vergonha”. O saber-fazer de Joana se mostra, mais uma vez, buscando o saber do outro como mestre, um saber que, ao que nos parece, é uma incógnita para a própria Joana.

Hoje ela não parece viver a docência com pesar, absenteísmo ou padecimentos. Pelo contrário, Joana mostra, em sua forma de se expressar, que gosta do que faz e se realiza na escola. Ela parece saber que não sabe, mas que pode se apoiar no saber dos outros e assim encontrar uma solução. Interrogamos Joana sobre como ela, com a experiência que possui hoje, vê esses fatos, que se deram entre 2015 e 2019. Ela acredita que seria tudo diferente, pois hoje a escola encontra-se com menos problemas e desafios, e ela também compreende melhor o comportamento dos alunos.

À época dos casos narrados, Joana afirma que chegava a ir até a sala de aula e acusar os alunos de terem feito determinadas coisas, algo que hoje ela encara como uma forma de violência dela para com os estudantes da escola: “Eu não tinha nem formação”, ela diz. Por isso compreendemos que o saber dos professores para os professores não se encontra apenas ou majoritariamente nos cursos de formação (TARDIF, 2012), mas no chão da escola, quando eles podem atualizar e reatualizar os saberes adquiridos na universidade. Hoje ela acredita que necessita de entendimento e diálogo com os alunos, para conseguir alcançar êxito na operacionalização com esse tipo de questão.

Joana elucida que o que muito colaborou com seu amadurecimento profissional foram os cursos de formação realizados durante sua carreira, muitos deles voltados especificamente para a temática da violência, clima escolar, justiça restaurativa... Dessas formações, Joana diz ter compreendido muito sobre como lidar com os alunos mais desafiadores e como conseguir criar uma relação de mais confiança e companheirismo entre eles. O saber acadêmico, muito evidenciado nas formações, foi tomado pela diretora como uma verdade capaz de lhe assegurar algo mais na relação com seu fazer profissional. Ela narra, em sua entrevista, até mesmo os nomes dos palestrantes, pesquisadores de referidas universidades brasileiras que lhe apresentaram novas verdades para seu saber. Ela os cita com entusiasmo. Hoje ela acredita que poderia ter escutado mais os alunos, até mesmo os que a agrediram. Contudo, ela assume que não possuía o saber que era necessário para agir, para fazer o que era preciso em relação a um determinado acontecimento.

Joana afirma gostar da docência e ter encontrado o que realmente lhe satisfaz enquanto profissional: “Eu sou feliz e faço de coração, sabe! Tenho prazer no que faço!”. Não temos dúvidas de que Joana goste de sua profissão e faça aquilo que sabe com prazer. Não ignoramos também que, embora muitas vezes pareça se apegar ao saber dos outros para sustentar sua posição enquanto docente, Joana tem construído ao longo dos anos uma forma singular de lidar com as questões que a escola lhe apresenta. Alunos, professores e funcionários, ao longo dos encontros, demonstraram aprovação à direção de Joana e pareciam ver nela uma referência. Diante de questões complexas, o saber de Joana parece mostrar-se paralisado e ela demonstra não conseguir traduzi-lo em fazer: “Ninguém é 100%, né?”. No entanto, ainda assim, Joana tem conseguido levar a cabo a profissão impossível de educar em uma realidade muito pouco favorável à educação, se comprazendo naquilo que faz.

### *6.3.1 A idiossincrasia do saber-fazer de Joana*

Pelo percurso profissional da pedagoga, foi possível apreender como diferentes saberes se apresentaram à pessoa de Joana em seu desenvolvimento da profissionalidade docente. Mas para além do saber-fazer que caracteriza a profissão docente de forma mais generalista, que é o saber-fazer-o-outro-fazer, como podemos interpretar, perguntamos, a idiossincrasia do saber de Joana, ou seja, o modo particular com que ela operacionaliza com os casos de violência na escola, algo muito próprio do seu saber inconsciente ou textual, e que determina, premente, a atuação da educadora?

Joana sempre foi a menina que queria ser professora, como ela bem diz, algo muito presente no discurso da mãe recordando a menina de suas falas da infância relacionadas a esse desejo. Ela se forma, vai para a escola e em determinado momento é confrontada com o ineditismo em sua carreira: um convite para ser coordenadora pedagógica em uma escola de periferia com altos índices de violência. Nesse momento, uma nova perspectiva se abre ao processo de construção da identidade docente da professora, uma vez que ela considera que nessa época “nem formação ela tinha”.

Em vista disso, mesmo sendo especialista em educação pela SEE/MG, frente aos novos desafios, a educadora ainda não se sentia uma professora profissional que domina seu ofício de saber ensinar (ROLDÃO, 2007), capaz de se colocar em qualquer situação que a profissão lhe apresentasse. O saber referencial ou saber profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000; TARDIF, 2012) – constituído pelos conhecimentos adquiridos durante a formação – que ela possuía até o momento, mostravam-se insuficientes para dar à educadora a segurança de que necessitava para enfrentar com convicção a nova tarefa que a ela era solicitada. Joana precisaria descobrir algo mais que a auxiliasse a solucionar os casos imprevisíveis, principalmente aqueles relacionados à violência. Se quisesse sobreviver como professora e agora coordenadora, não bastaria ao seu ofício o saber conceitual e nem saber-fazer-o-outro-fazer a partir do saber que possuía. Ela precisaria de mais e percebeu isso logo nos primeiros desafios que a coordenação pedagógica apresentou a ela. É nesse momento que acreditamos que a pedagoga começou a lapidar um saber-fazer próprio, um saber-fazer inconsciente, mas muito presente em sua prática.

Embora tenhamos sugerido que Joana não consiga sustentar seu saber sem que encontre, para isso, um Outro em quem possa se sustentar, talvez aí encontremos o grande achado do saber-fazer da educadora. Magistralmente ela parece ter aprendido a *saber-convocar-o-outro-a-fazer*, para que seu saber se sustente em sua profissão. A educadora chegou à escola, foi defrontada com uma nova realidade, se viu amedrontada e impotente, mas logo encontrou Hermínio, que, sem perder a docilidade, conseguia manter a ordem e restabelecer a paz em meio à violência da escola. Se o convite feito ao mestre é saber fazer com que o outro faça, e Hermínio conseguia fazer com que Joana e o demais educadores da escola fizessem, acreditamos que ela, sem reservas, se apoiou nessa possibilidade de também fazer, a partir do fazer do Outro.

Poderíamos nos questionar, contudo, se saber-convocar-o-outro-a-fazer tem realmente auxiliado a educadora a conduzir seu ofício, uma vez que não podemos afirmar que frente a uma nova situação em que for confrontada com a violência, direcionada a ela ou ao outro, ela

terá uma resposta imediata a oferecer, um saber-fazer *prêt-à-porter* que dê conta da situação. Mas se analisarmos a realidade da professora, e o êxito que ela alcança em seu ofício, não poderemos negar que embora necessite sempre convocar um mestre, é particular de Joana saber qual mestre convocar e como convocar esse mestre.

Quando presencia o guarda interpellando o aluno no pátio da escola, ela não se dirige ao guarda, mas ao menino. Naquele momento, ainda que o guarda se colocasse no lugar de mestre, Joana sabia, mesmo que inconscientemente, que ele não responderia aos seus anseios de pôr fim ao ato, pois ele era o autor da ação. Ela se volta ao menino, não solicitando um mestre, mas oferecendo a ele um saber que era dela e lhe instrumentalizava em situações como aquela, que era saber-fazer-dar-se-a-bater ou saber-fazer-se-calar. Quando a situação era complexa, e ela não encontrava um mestre para lhe auxiliar, ela se calava e esperava que a situação se resolvesse. Ela dá essa sugestão ao garoto, pedindo que ele se calasse para que o guarda o soltasse. Mas o saber-fazer de Joana é próprio da educadora e por isso não resolveu para o menino que não quis se sujeitar aos imperativos do Outro. O menino não parecia querer um mestre, ou ao menos não um mestre como aquele guarda se apresentava a ele. Percebemos isso também quando ela solicita a presença da GCMBH para resolver a questão da funcionária que estava furtando a escola, e o guarda lhe questiona se não era ela a diretora da escola, ou seja, aquela quem deveria ter a solução da questão. Joana desaprova a colocação do guarda, pois ela havia solicitado a Guarda exatamente por lhe faltar um saber-fazer em relação a situação.

Suspeitamos que Joana não queira ser convocada como mestra, e por isso, definitivamente, nem todos os mestres são bons mestres para Joana. O bom mestre para ela parece apresentar-se como aquele que lhe oferece um saber pronto, como Hermínio o fez. Em sua necessidade de alguém que lhe sustente em seu saber, ela carece convocar e não ser convocada. Sua mestria encontra-se, portanto, em não ser a mestra convocada a se colocar enquanto tal, mas ao mesmo tempo conduzir o fazer do outro de acordo com aquilo que ela necessita que o outro faça.

Percebemos isso durante as entrevistas, quando dois alunos jovens, mas com porte de adultos, adentram a sala da direção e solicitam à diretora Joana permissão para deixar a escola antes do horário, pois necessitavam resolver algumas questões. Após uma amigável troca de palavras, ela permite a saída deles, mas pede para que tenham juízo. Ao observar a conversa, ficou evidente que apesar de tentar demonstrar que estava no controle da situação, os alunos se impuseram de tal forma à diretora, que ela não teve muitas opções, além de anuir com a saída deles. Parece fazer parte do saber-fazer de Joana, como dissemos, se manter calada

quando lhe falta um saber agir frente ao imprevisível, impensado, um saber-fazer-se-calar. Ela perguntou sobre a vida dos alunos, alguns projetos profissionais deles, que estavam em andamento, mas o motivo da saída estava implícito, como se ambos soubessem que não se tratava de algo que realmente demandasse a ausência da escola em horário de aula. Contudo, tanto eles sabiam que a saída seria permitida, como ela sabia que não teria meios de negar essa saída. Joana não parece querer ocupar o lugar de mestra tirana, mestra da tradição. Em um jogo de palavras, ela parece dizer aos alunos que subentendia as motivações implícitas deles para deixar a escola, mas estava consentindo com isso, de modo que eles também colaborassem com ela, se tornassem parceiros dela e da escola. Esse manejo que ela apresenta, cedendo à vontade do outro, sem com isso evidenciar que o esteja fazendo de forma deliberada, parece evidenciar algo de sua maneira particular de conduzir seu saber-fazer, sua maneira distinta de convocar o Outro a fazer de acordo com as necessidades dela.

Estar exposta aos melindres e desafios da profissão muito auxiliaram a diretora a inventar esse saber-fazer particular, de modo que compreendesse que apesar de suas limitações frente ao ineditismo do instante, quando uma ação imediata é solicitada ao sujeito, ela poderia aprender a manejar de outra forma, usando isso a seu favor. Embora não soubesse agir ao ser convocada, imediatamente ela poderia convocar alguém. A mestria de Joana se encontra em sempre convocar um mestre, como quando ela enaltece a figura de um professor que ministrou magistralmente um curso sobre justiça restaurativa na escola e operacionalização da violência, algo que na visão dela, preencheu, com o saber acadêmico, uma lacuna em seu saber referencial sobre o trato com a violência. Aqui ela parece encontrar o mestre no saber que portava o professor, apropriado como algo de seu próprio saber, embora retraduzido para a maneira com a qual Joana sabe empregar esse saber.

Quando se cala frente a uma possível agressão e age da mesma forma quando de fato é agredida, ou quando presencia uma atuação da Guarda Municipal com a qual discorda, ela solicita e aguarda que o mestre apareça para lhe auxiliar e lhe salvar de seu saber não todo, de sua falha no saber. Caso não tivesse encontrado uma maneira de recobrir sua falta de saber com o imediatismo que a violência apresenta, o saber-fazer de Joana poderia ter permanecido em um eterno saber-fazer-dar-se-a-bater, como aconteceu em alguns casos narrados por ela. Quando, no entanto, ela compreende, de alguma maneira, que não sabe fazer na urgência, mas sabe convocar quem possa lhe auxiliar a formular um fazer, ela alcança a grande invenção de seu saber-fazer. Joana pode, enfim, se considerar uma profissional educadora que domina a arte de ensinar de maneira tão particular, que apenas a ela servirá, com êxito, essa arte.



Quando apanha ou quase apanha na frente de Hermínio, ela o convoca à cena para lhe socorrer, ou socorrer a menina que não sabe lidar com o imprevisível. Hermínio parece um bom mestre para Joana, assim como o professor da universidade ao ministrar um curso que mudou a visão dela sobre sua atuação, a educação e seus alunos. Até mesmo os dois alunos que lhe pedem anuência para deixar a escola em horário de aula podem se lhe apresentar bons mestres, que lhe ditam o que fazer – autorizar a saída da escola – desde que cumpram com a necessidade dela ao convocá-los – serem parceiros dela e da escola. Quando aprende, ainda que de maneira inconsciente, que necessita convocar algo do saber do Outro para que não tenha que se dar a bater sempre, Joana inventa um saber próprio, particular, que sabe convocar bons mestres para lhe sustentar em seu saber. Com isso, além de inventar uma solução para o instante, ela consegue manejar com seus funcionários, professores e alunos (ainda que sejam violentos), pois se não os convoca como mestres, oferece-lhes seu saber que sabe convocar um mestre para que eles também o façam, operacionalizando com a escola de maneira que a profissão não lhe seja um fardo, mas uma conquista. Joana não aprendeu apenas o saber-fazer-dar-se-a-bater ou calar-se, mas também, e magistralmente, saber-convocar-o-outro-a-fazer, saber convocar um bom mestre!

#### **6.4 O educador Hermínio: “O professor que tem sucesso não é só professor, ele é mais que professor”.**

Hermínio é formado em Geografia e à época da entrevista era vice-diretor da EME. Chegou à escola em 2010, durante a municipalização, já indicado como diretor da instituição. Hermínio iniciou na docência em 1986 e começou a atuar junto às escolas da PBH no ano de 1991. Próximo de completar 60 anos, ele é aposentado pela SEE/MG, também como docente, e seguirá trabalhando na PBH por aproximadamente mais cinco anos, até sua aposentadoria definitiva. Quando foi indicado para ser diretor da Escola Esperança, ele trabalhava na SMED no setor de elaboração de cursos de aperfeiçoamento para os professores da rede municipal de ensino, bem como com a Educação de Jovens e Adultos da capital mineira. Nos primeiros anos de vestibular, Hermínio tentou Engenharia Civil e depois Ciências Contábeis: “Fiz vestibular na UFMG para Ciências Contábeis. Quaaaase passei... faltou um ponto para eu entrar para a segunda etapa”. Ele se decidiu pela docência durante o curso pré-vestibular, oportunidade em que teve desperto grande interesse pelo ensino de História e Geografia. A irmã mais velha de Hermínio, também professora, foi relutante em relação à escolha do irmão: “Ela falava que é muito sofrida [a docência], mas eu sempre fui muito feliz”.

A indicação de Hermínio à direção da EME, conforme ele relatou, foi uma solicitação da própria comunidade, que já conhecia o trabalho do professor em outras escolas da região e quis que ele conduzisse o processo de municipalização da escola. A Escola Esperança, após a chegada de Hermínio, permaneceu com a mesma gestão até 2014, sem eleição. Com a eleição, Hermínio foi reeleito duas vezes e teria sido novamente eleito como diretor para o mandato corrente durante a entrevista, caso não tivesse decidido, ele mesmo, que era o momento de mudar a direção: “Nesse mandato, eu chamei a Joana para ser diretora porque eu achei que eu já estava há muitos anos e precisava renovar”. Joana foi eleita diretora e Hermínio permaneceu como vice-diretor, completando seu 12º ano na direção da EME. No final do ano de 2021, a escola passou por uma nova eleição, e como Hermínio havia dito durante as entrevistas, ele acreditava que não iria mais permanecer no cargo, pois via no coordenador de turno, Evandro, a capacitação necessária para substituí-lo. Após a eleição, Evandro foi eleito vice-diretor, conforme a previsão de Hermínio, que seguiu para a coordenação da Escola Integrada. Joana foi reeleita como diretora da instituição de ensino.

O vice-diretor pareceu-nos ter incorporado o discurso da instituição, pois sempre falava em nome daquilo que fazia, na terceira pessoa, e muito pouco em nome de si mesmo ou da sua experiência enquanto docente. Algo de sua trajetória mesma, enquanto sujeito-docente, evidenciou-se mais claramente apenas no final da última entrevista com o educador. Diversas vezes, Hermínio dizia alguma palavra ou expressão e pedia para que na transcrição fosse modificado. Em determinados momentos, antes de dizer alguma coisa, ele perguntava se estávamos gravando. Diferente dos demais entrevistados, o docente deu-nos a impressão de que nunca se esquecia do gravador e das consequências de sua fala: “Eu vou usar o termo tráfico, mas na hora de transcrever você pode até fazer diferente”. Em determinado momento, uma funcionária da escola interrompe a conversa e Hermínio se dirige a ela dizendo: “Pode vir, está gravando, mas acho que não tem problema”. Em outro momento ele exclama: “Tem muito professor aqui que vem da *comunidade*... [sussurrando] hoje não está podendo mais falar favela, porque é preconceituoso, dizem”. Ao longo das conversas, no entanto, Hermínio recorreu novamente aos termos, sem se policiar por isso, momento em que o sujeito por detrás da instituição começou a emergir com mais naturalidade.

Tendo sido grande parte de sua trajetória em escolas localizadas nas zonas periféricas de Belo Horizonte, Hermínio é enfático ao afirmar que o professor de escola pública não pode escolher seu aluno, por isso tem mais dificuldade em educar. Mesmo assim, ele precisa aprender a lidar com isso, pois é com essa realidade que ele, o professor, terá que aprender a trabalhar: “A escola tem que trabalhar, não tem jeito. Se você não pensar nessas coisas

[vulnerabilidade dos alunos] você não consegue fazer um bom trabalho na escola”. Ele acredita que os alunos necessitam falar de seus problemas, pois vivem imersos em muitos conflitos, e os docentes necessitam saber ouvir esses problemas: “A gente vive em outro mundo. Tem muito professor de classe social baixa, mas têm muitos de classe alta que só vêm essa realidade quando chegam à escola de comunidade”. Os professores que conhecem a realidade do lugar, porque já a vivenciaram de alguma forma, desempenham, na visão dele, melhor o trabalho docente na escola. Hermínio parece evidenciar, com isso, que desde o início de sua trajetória compreendeu que se tratava de outro mundo, e não necessariamente um mundo fácil de viver. Caso quisesse permanecer nele, teria que inventar estratégias ou seria sufocado pela falta de um saber-fazer com a docência em condições adversas.

A escola idealizada por Hermínio é uma escola que consegue atender seus alunos em todas suas necessidades, sendo o professor mais que apenas um professor: “O professor que tem sucesso não é só professor, ele é mais que professor. Às vezes o aluno está com problema e pede ajuda ao professor. O professor competente sabe escutar o menino. Para a aula, senta, conversa...”. Essa visão idealizada da escola sustentada pelo educador parece ter sido o que lhe fez encontrar um lugar no mundo novo que a escola lhe apresentou e ter conferido também a alguns dos educadores mais próximos de Hermínio uma visão parecida: “O professor que se importa com os alunos dá conta de ser professor”. Isso nos fez recordar o desejo da diretora Joana em criar uma rede de “adoção” dos alunos mais desafiadores.

Hermínio relembra como chegou a essa conclusão sobre a docência, rememorando seus primeiros anos de magistério, quando o trabalho escolar ainda era rodeado de medos e incertezas, o que fazia com que os professores tivessem pouca comunicação entre si: “Na minha época, professor tinha medo de se abrir e ser mandado embora. Hoje não tem isso. Professor novato precisa de ajuda. Eu aprendi na marra, mas tive ajuda de alguns colegas.” Quando questionado do motivo de ter aprendido na marra, ele explica que a experiência dos outros docentes é muito importante durante o processo formativo, mas que pelo medo de mostrar suas falhas – um medo que era coletivo, nas palavras dele – os professores da década de 1980-1990 se escondiam para não revelarem suas dificuldades: “É no diálogo com os outros também. A gente vai conversando e aprendendo com a experiência do outro. O professor chega à escola com conteúdo, mas como lidar, interagir, ele aprende na escola”. Isso fez com que ele encontrasse formas de sobreviver aos primeiros anos de profissão: “A escola autoritária tem disciplina porque se o menino falar, ele leva ferro. A escola democrática, que preocupa com a formação, tem um trabalho mais pesado. Autoritarismo é mais fácil. Mas eu nunca consegui seguir essa linha. Então, fui criando estratégias”.

Começamos a compreender, então, como o educador, aparentemente calmo e seguro no trato com a escola, havia conseguido se manter na gestão da instituição por tantos anos e alcançado resultados satisfatórios no trabalho de superação da violência: “Eu nunca fui professor bravo, agressivo, que causasse medo nos meninos. Tem professor que dá conta com essa postura. Quem não tem esse perfil autoritário, tem que usar outros recursos. Então, desde o início, meu recurso era diálogo e conversa com os meninos”. Hermínio relembra que muitas vezes, quando ainda em sala de aula, se o aluno não se comportasse, ele permanecia algum tempo depois da aula com o aluno em sala para dialogar, resolver os problemas ou mesmo fazer o dever de casa não feito.

Hermínio acredita que é a partir da busca de soluções para os problemas da escola que o docente pode encontrar meios de fazer com que a educação aconteça. Durante a entrevista, ele repetiu, por diversas vezes, a necessidade do diálogo e do cuidado com seus alunos. Não podemos dizer como era o ensino que ofertava o professor em sala de aula e do mérito desse ensino, mas parece-nos evidente que a dimensão do cuidado sempre foi preponderante no trabalho desempenhado por ele. Isso fica mais claro quando ele relata um acontecimento do dia anterior: “Ontem teve um problema aqui. O coordenador xingou o menino até. Eu cheguei perto do menino, coloquei a mão na cabeça dele e falei – Meu filho, bota uma coisa na sua cabeça, que você é bom, que você é do bem, que você vai se esforçar, que você vai se sair bem...”. Ele afirma que, ao contrário de muitos colegas, nunca precisou sustentar a figura do professor autoritário para dar conta da sala de aula, mas que outros necessitam ser assim. A dimensão do cuidado surge no ideário do educador, como a forma que ele encontrou para alcançar e conquistar seu público. Um educador bom, amoroso e compreensivo, disposto a parar a aula para conversar e desconstruir os alunos da, por vezes, maçante realidade da escola. Realidade que para o próprio sujeito Hermínio parecia ser insuportável no início, mas que ele encontrou, sem muitas opções de desvio, uma maneira de tornar suportável.

É interessante, no entanto, que ao mesmo tempo em que o vice-diretor sustenta que “Eu mando e você obedece não funciona”, ele parece ter um domínio sobre a escola que talvez ele mesmo não tenha ainda se dado conta. Ao longo de todo período em que a escola está municipalizada, Hermínio, a exemplo de um mestre compassivo, esteve e permanece lá. Se, em determinado momento de sua profissionalização, ele teve de criar uma identidade que lhe auxiliasse a sustentar a função educativa, hoje parece que ele mesmo é o significantemestre da instituição, aquele que serve de referência e sem o qual a escola não encontraria meios de cumprir sua tarefa educativa que se dá na emergência do combate à violência. E parece-nos mesmo que ele incorporou esse lugar, de modo que dentre todos os entrevistados,

nenhum demonstrou tanta preocupação em apresentar o discurso da instituição como seu próprio discurso. A escola parece ter se tornado seu modo de existência, um lugar que embora lhe cause algum mal-estar, lhe oportuniza operar muito bem com sua mestria. Alguns trechos de nossas conversas com o docente mostram como a realidade do lugar foi reconfigurada por ele, de modo que naquele universo particular ele pode interpretar a realidade como melhor convier à sua mestria.

Intrigou-nos, em vista disso, em um caso contado por Hermínio, a maneira com que o vice-diretor interpreta a violência que rodeia a escola. Ao ser questionado sobre como ele se sente em relação ao movimento do tráfico de drogas que existe no entorno da instituição e suas consequências no trabalho docente, Hermínio explica nunca ter sido ameaçado ou ter se sentido intimidado pela violência decorrente do tráfico no local, mas narra um acontecimento na rua da escola:

O que teve aqui, ali na EMEI [Escola Municipal de Educação Infantil], na rua, foi um cara que passou atirando, de moto, e no ponto de ônibus tinha uma professora da EMEI que levou um tiro, mas não teve gravidade maior porque foi de raspão. Acho que teve um aluno ou dois que estavam no ponto de ônibus e um morador... Eu sei que todo mundo foi para o pronto-socorro. Acho que têm uns quatro anos ou mais... Com a gente nunca aconteceu. A comunidade protege demais a escola, eles lutaram por ela...

Por essa fala do educador, compreendemos que ele não apenas encontrou uma forma de saber lidar com a imprevisibilidade do instante, mas também um limite de atuação desse saber, sempre circunscrito aos limites da escola onde ele trabalha. O professor-herói incorporado por Hermínio encontra dentro da escola sua possibilidade de mestria, tendo a instituição que se responsabilizar apenas pelo que adentra seus muros e não muito mais que isso. Ele é enfático ao afirmar que a violência é externa à escola, mas que, graças às efetivas ações que ele e os demais educadores empreendem de forma enérgica, eles têm conseguido superar essa violência nos limites da instituição: “Se o menino chega na escola drogado, a gente liga para a família e manda buscar ou chama a Guarda Civil. Ele não permanece aqui não”, o que pode explicar o alto índice de ocorrências da instituição. Na fala do educador, a violência com a qual a escola tem de lidar ao longo dos anos, em nenhum momento, parece estar relacionada à escola propriamente, mas ser consequência do meio externo: “No meu ponto de vista a violência vem de fora para dentro da escola, não é a violência da escola. Mesmo os alunos que tinham problemas dentro da escola, eles traziam da comunidade, das famílias...”.

Em outro momento, uma de suas falas evidencia como o educador interpreta a influência da realidade de seus alunos na rotina escolar. Para ele, mesmo o índice de alunos usuários de drogas ou envolvidos com o tráfico dentro da escola sendo baixo, isso lhes causa problemas: “Mesmo esse índice sendo baixo, dá um estrago... eu não vou usar a palavra estrago... não é um estrago... dá um problemão”. Parece mesmo que para muitos desses educadores há um estrago no centro da escola, algo que há muito tem paulatinamente parado de funcionar, encontra-se defeituoso. Percebemos isso, quando, por diversas vezes, Hermínio delega o problema para a família, os alunos, o tráfico, razões externa à escola, reverberando em seu interior as consequências. Há um estrago com o qual necessitam esses docentes aprender a operacionalizar, estrago que, muitas vezes, é delegado ao exterior, desprezando eles suas contribuições para tal insucesso.

A naturalidade com que Hermínio relata casos, aparentemente complexos de sua rotina na escola, mostra como o ambiente da instituição apresenta-se familiar para ele, e como os problemas, por maiores que sejam, não lhe trazem mais assombro ou medo. Vendo uma situação de conflito, ao contrário de Joana, ele apenas faz o que acredita que deve fazer, ou o que seu saber, enquanto um mestre que parece se ocultar a si mesmo, lhe autoriza. Ele afirma que só fica na docência quem gosta. Aqueles que não gostam, não permanecem. Joana interrompe a conversa e complementa: “Se fica, fica amargurado” – ao que Hermínio responde: “Ou então fica de laudo. Tem muito laudo psiquiátrico que eu acho que é de pessoa que está no lugar errado, não gosta, aí a pessoa adocece. Tem que gostar e tem que amar, se não, não consegue ensinar”. Parece-nos que, ainda que não compreendam de maneira consciente, esses educadores encontraram no amor uma maneira de lidar com o insuportável que pode ser ensinar em meio ao caos que se apresenta a escola.

A mestria de Hermínio, em vista disso, parece-nos ter emergido no amor, ao invés do autoritarismo. Não sabemos, contudo, se esse lugar lhe outorga a autoridade que requer o ensino, mas sabemos que Hermínio quer mais que apenas ensinar. Ele demonstra desejar que seus alunos o amem e não vejam nele um inimigo: “Mandar aluno para fora de sala é o maior certificado de incompetência, porque aluno adora ser mandado para fora de sala. Já vi colega tirando 10 alunos de sala de aula. Tirar 10 alunos é criar 10 inimigos”. A competência de Hermínio está na sala de aula, se ele é professor; está na escola, se ele é diretor. Onde puder Hermínio ser um mestre compassivo e gentil, conjecturamos, aí poderá ele se haver com seu saber-fazer.

#### *6.4.1 A idiossincrasia do saber-fazer de Hermínio*

Onde acreditamos encontrar-se a idiossincrasia do saber-fazer de Hermínio? Analisando o percurso do educador até chegar à docência, percebemos que essa não era sua primeira opção. Primeiro ele tenta Engenharia Civil e depois Ciências Contábeis, mas não obtém êxito no vestibular para nenhuma das duas. Percebemos uma breve expressão de nostalgia na fala do educador quando se refere especialmente à última tentativa antes de retornar aos cursinhos pré-vestibulares para tentar novo ingresso na universidade. Foi durante esse cursinho que ele se decidiu pela docência, quando percebeu que nutria uma afeição especial pelo estudo e ensino da História e da Geografia. Mas, como bem frisa o vice-diretor, ele foi avisado dos desafios que enfrentaria na docência, da desvalorização da profissão e das dificuldades de ser professor. Mas ele não desistiu e prosseguiu com a profissionalização, tendo atuado, desde o início do magistério, em escolas públicas localizadas em regiões periféricas de Belo Horizonte. Acreditamos que isso tenha influenciado substancialmente a construção de sua identidade docente e seu saber-fazer particular para lidar com a profissão e a própria violência na escola.

Hermínio acredita que o professor chega à escola munido de conteúdos – saberes profissionais/referenciais –, mas é na lida de cada dia que pode se constituir verdadeiramente um professor que sabe lidar com seus alunos e colegas de trabalho. Ou seja, é apenas a partir do momento que o professor vive e experimenta a escola que ele pode, de fato, tornar-se um professor. Chegando à escola, porém, ele se deparou com uma nova realidade, outro mundo, como ele faz questão de repetir algumas vezes, e a esse mundo ele necessitava encontrar uma maneira de responder satisfatoriamente. A predição da irmã se cumpriu na realidade do educador, que se deparou com a ausência de recursos e a inospitalidade de seu público, muito acostumado com a crueza e hostilidade que as vidas marginalizadas encontram em suas trajetórias. Frente às incertezas, Hermínio acreditava que poderia encontrar o saber que lhe permitiria ser educador em seus colegas de profissão, mais experimentados que ele no trato com a escola. No entanto, muitos desses colegas serviam-se do autoritarismo para conduzir seu ensino e Hermínio nunca conseguiu ser bravo ou autoritário. Pelo seu discurso, ele demonstra não querer também ser o mestre tirânico da tradição, mas ao contrário de Joana, parecia querer ser um mestre.

Frente a esse novo mundo inóspito e nada gentil, ele criou estratégias, pois precisaria delas se quisesse dar aos outros uma maneira de ser, que lhe permitisse seguir seu ofício sem grandes intercorrências que o impossibilitassem de fazê-lo. Hermínio aprendeu que poderia moldar o *ser* dos outros por meio da sua mestria, que, com amabilidade e acolhimento, poderia domar as feras que se interpusessem em seu caminho.

Ele aprendeu a se fazer amado pela comunidade, como aquele que saber ouvir e dar bons conselhos, orientar e conduzir seus alunos. Tanto o é, que a escolha do educador para dirigir a EME partiu da própria comunidade, que já conhecia o trabalho dele em outras escolas. Mas, frente a isso, o que o singulariza?

Acreditamos que a singularidade de Hermínio encontra-se em *saber-se-fazer-amado*. E a contragosto do mestre tirano que saber-fazer-o-outro-fazer, Hermínio também o sabe, mas o faz de uma maneira singular, ofertando mais do que oferta um mestre que manda e espera que se faça. Ele oferece também sua palavra, seus conselhos, sua maneira de enxergar a vida e espera que seus aprendizes, de fato, aprendam com ele, pois o compassivo mestre Hermínio dá, amorosamente, uma maneira de ser àquele que o solicita, de modo que o outro possa amá-lo pelo que ele lhe oferece. A postura de bravo ou autoritário não combina com o educador, mas nem por isso ele necessita abdicar de sua mestria. Ele gosta de ser convocado como mestre e se porta bem nesse lugar, pois parece acreditar que após tantos anos de experiência com a docência, sempre tem algo a ofertar ao outro, um saber-fazer-dar-a-ser, e assim cumprir com o que é esperado dele, que é fazer o outro fazer. Joana necessita de um mestre que lhe auxilie a fazer e Hermínio está sempre pronto a ser convocado como o Um que possui a palavra pronta, o conselho assertivo, a decisão precisa. Talvez tenhamos aqui a combinação que levou a EME a superar momentos de eminentes crises com a violência.

O educador, que por diversas vezes pareceu incorporar o discurso da instituição, compreendeu, ainda nos primeiros anos de profissão, que teria que encontrar uma maneira de fazer sua personalidade dominante, caracterizada pela calma e amabilidade, operar de modo que sua sala, e mais tarde toda a escola, funcionasse. Se o trabalho devia ser feito e não havia outro jeito para escapar a isso, que fosse feito, então, à maneira de Hermínio. Pelos relatos que nos trouxe o professor, conjecturamos que sua maior preocupação sempre foi mais o *ser* de seus alunos que o conhecimento propriamente dito, que devia ser ofertado pela escola. Sendo alunos carentes de afetos, mas também de conhecimentos de mundo, o excesso de um em detrimento do outro poderia não lhes ser tão útil quanto parece sugerir o educador, quando diz que o professor deve ser mais que professor. Mas, se para ser mestre que domina sua profissão, Hermínio necessitava encontrar uma forma de operar satisfatoriamente, que fosse então pelo cuidado, pela insistente oferta de um dar-a-ser ou dar uma maneira de ser aos seus alunos e colegas de profissão, de modo que assim ele pudesse ser amado, conduzindo seu ensino com mestria.

Mas ter sempre a palavra pronta, a métrica exata, a fórmula certa é algo impossível ao sujeito não todo. Embora ele se apresente como um educador que sabe-se-fazer-amado,



cremos que de maneira inconsciente ele modalizou esse saber, de forma que ele se tornasse algo possível de operar. É como se ele dissesse que não dá conta de ser mestre de todo o mundo, pois isso exigiria dele, por exemplo, solucionar o problema da professora da EMEI que é baleada de raspão nas proximidades da EME. Mas quando isso é alocado extramuros da escola, como toda a violência que ele acredita que vem de fora e se dissemina no interior da instituição, isso deixa de estar circunscrito ao que comporta o saber dele. Nessas condições, a violência é naturalizada como algo não solucionável, de modo que o saber não todo do educador não seja descoberto. Sim, ele sabe ofertar uma forma de ser aos outros que satisfaça suas necessidades de ser amado enquanto educador, mas ele sabe também impor um limite a isso e relegar aos outros uma responsabilidade que se tomada para si, evidenciaria a incompletude de seu saber: “Se o menino chega na escola drogado, a gente liga para a família e manda buscar ou chama a Guarda Civil. Ele não permanece aqui não”.

Hermínio aprendeu a idealizar a educação e não permite “estragos” em seu ideal. Ele parece apresentar uma forma de ser para cada sujeito que cruza seu caminho profissional, tomando isso para sua própria vida. Quando ele se reporta aos alunos envolvidos com o tráfico como um estrago e logo se corrige, ele não parece se referir apenas a esses alunos, mas a qualquer um que empreenda uma ação contra seu ideal de perfeição. Suspeitamos que ele realmente acredite no potencial daqueles que se submetem à sua mestria, mas desde que essa submissão seja real e possível. Um aluno incontrolável, “drogado”, encontra-se aquém de seu saber. Esses não podem permanecer na escola. O mestre compassivo evidencia sua tirania, pois apesar de ter sempre a palavra de acolhimento, nem sempre todos poderão ser acolhidos – seja a professora baleada, seja o aluno drogado.

Como ele faz questão de frisar, “não é a violência da escola”, fazendo referência aos problemas que era levado a confrontar advindos da realidade externa dos alunos. Essa postura, no entanto, não se restringe a Hermínio. Via de regra, os educadores relegam às famílias a responsabilidade pela violência e demais problemas que adentram os muros da instituição. Há uma grande dificuldade, por parte dos educadores, em assumirem sua responsabilidade frente aos problemas de ensino-aprendizagem de seus alunos, constatação que, irremediavelmente, apontaria falhas na estruturação pedagógica da escola e na competência dos próprios sujeitos professores.

No caso de Hermínio, que sabe-se-fazer-amado por (quase) todos que cruzam seu caminho, não parece haver problemas em relegar essa responsabilidade sempre ao exterior, aos outros, as variáveis da vida, sempre tão imprevisíveis. Para ele, o professor que se importa com seus alunos é o professor que dá conta de ser professor. Mas acrescentamos que não é

apenas o professor que se importa, mas aquele que sabe se importar e modalizar o que é importante, se nos apegarmos ao que parece nos evidenciar o educador. Como ele bem disse, é necessário amar a profissão para bem ensinar. Ele aprendeu a amar seu ofício, é verdade, mas, para além disso, aprendeu a ser mestre de levar aos outros a arte de se fazerem enquanto sujeitos. Hermínio parece ter sempre um saber, algo que possa oferecer ao outro, um saber *prêt-à-porter* a dar-a-ser.

### **6.5 O educador Evandro: “[...] acho que todos saíram de lá me chamando de pai”.**

Evandro ingressou na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte no ano de 2013 e desde então tem atuado em escolas da Regional Leste de BH. O educador teve sua primeira experiência como docente na PBH e contava, à época da entrevista, oito anos como educador, todos eles em escolas públicas. Antes iniciar seu trabalho na EME, atuou também na Educação de Jovens e Adultos em outra escola e chegou à EME por convite de Hermínio em 2017, onde desempenhou, até dezembro de 2021, a função de coordenador de turno. Atualmente ele é vice-diretor da instituição. Evandro chegou à EME já tendo conhecimento da realidade local, uma vez que antes de ingressar na referida escola, atendia, na escola em que trabalhava, muitos alunos provenientes do bairro em que a EME está localizada. Diferente do coordenador pedagógico, o coordenador de turno realiza na PBH funções parecidas com a de um disciplinário escolar, sendo responsável pelo atendimento das demandas dos estudantes, principalmente aquelas relacionadas aos conflitos escolares e atendimento às famílias, o que leva Evandro a lidar diretamente com os casos de violência na escola; resolução de questões operacionais relacionadas ao bom desempenho da rotina escolar, dentre outras. Evandro é bacharel licenciado em Ciências Biológicas, tendo exercido a profissão de biólogo no setor privado antes de ingressar como docente na Educação Básica.

Desde o início do curso de Ciências Biológicas, o educador acredita que já sabia que seria professor: “Uma coisa que minha mãe sempre falava comigo era que eu tinha muita facilidade para lidar com crianças e pessoas idosas. Realmente eu gosto muito. Sempre gostei também de levar um pouco do que sei para os outros. Até na faculdade eu fazia isso”. Embora considere que o biólogo no Brasil não possua o devido reconhecimento, um estágio durante a faculdade acabou levando o professor a trabalhar na Fundação Ezequiel Dias como biólogo, embora ele não conseguisse ver seu futuro como um “biólogo de laboratório”. Através desse estágio, o docente foi contratado em outra instituição privada, também como biólogo, até ser

convocado pela PBH para assumir o cargo de professor: “Eu não tive dúvidas de que deveria assumir meu cargo”.

Quando chegou à sua primeira escola na PBH, em 2013, Evandro ainda não contava com nenhuma experiência em sala de aula. Ele recorda do primeiro dia na escola, quando foi questionado pela coordenadora se possuía alguma experiência em sala de aula e respondeu com entusiasmo e muita disposição que era sua primeira vez. Tempos depois, ele teve notícias de que a direção da escola havia duvidado de sua capacidade em levar a cabo o trabalho educativo. O docente parece se divertir recordando o caso. Ele assumiu, à época, turmas de 8º ano que já estavam há algum tempo sem professor de Biologia e utilizavam o tempo da aula para brincadeiras no pátio da escola. Evandro foi o 5º professor a passar pelas turmas em um curto período de tempo. Os anteriores desistiram. Ele recorda que assumiu as turmas acreditando no diálogo, tendo causado estranheza aos demais educadores não ter retirado alunos de sala ou gritado com eles em seus primeiros dias de sala de aula: “Acho que era algo de instinto mesmo, algo que eu já trazia comigo”.

Suas estratégias, desde o início, eram pautadas na negociação e flexibilização de algumas questões que os adolescentes lhe traziam, buscando sempre ser cordial e atento às necessidades dos alunos: “É algo que eu trouxe comigo [reciprocidade]... Não sei é da minha criação...”. Desde essa época, logo no início de sua carreira docente, Evandro acredita ter desenvolvido uma boa relação com seus alunos, até mesmo com os mais difíceis, algo que, como ele disse, parecia ser natural, um instinto. Essa habilidade para lidar com os alunos foi destacada por Hermínio durante sua entrevista e também durante a entrevista de Evandro, quando Hermínio passa pelo coordenador e fala se direcionando ao entrevistador: “Evandro é um grande parceiro da escola, nosso futuro diretor”. Na eleição ocorrida no final de 2021, Evandro foi, de fato, eleito vice-diretor da Escola Esperança.

Até esse ponto, chamou nossa atenção a maneira como Evandro se referiu à predição da mãe, como algo muito caro à sua profissionalização, bem como ao instinto que o educador diz possuir para lecionar. Quando narra os anos de laboratório, ele ressalta como desempenhava bem seu trabalho e poderia ter um retorno financeiro maior do que aquele que ele possui hoje, mas que não acredita que seria feliz como “biólogo de laboratório”, chiste relacionado à expressão “rato de laboratório”, algo que parece gerar no educador uma identificação com a qual ele não se sente confortável. Intentando compreender melhor como se deu a identificação do educador com a docência, questionamos novamente sobre o instinto que ele diz possuir para educar.

O educador começa a chorar e se desculpa. Esse instinto parece se apresentar a ele como algo mais que apenas uma profissão. A comoção que o questionamento desperta suscita no docente reminiscências de sua vida pessoal que parecem tê-lo conduzido à docência como uma vocação, um “saber inato”. Parece-nos, que para alguns docentes, o saber-fazer apresenta-se assim, como algo inato, dado a priori, por algo ou alguém que o sujeito não identifica com exatidão quando examina sua carreira em retrospectiva, bem aos moldes do já problematizamos sobre o assunto. No caso de Evandro, a predição da mãe parece ter-lhe apresentado, desde cedo, o caminho que traria sua realização enquanto sujeito. Fato é que, acreditando-se docente por natureza, esse sujeito parece fazer do educar sua força motriz, não se vendo de outra forma que não ensinando e educando aqueles que ele considera necessitados de seu saber. Ele se identifica com a educação, gozando mais que sofrendo com ela: “É cansativo, desafiador... nenhum dia é igual ao outro, mas saio de casa sabendo o que vou encarar, mas sem problema em relação a isso. Sou feliz. Mas... Eu acho que eu sou professor. Com muito orgulho, eu sou professor”.

Sim, não temos dúvidas que Evandro seja professor, e que verdadeiramente demonstra amar a profissão que escolheu. Mas parece-nos que o que realmente orienta o educador não se encontra na docência, propriamente, mas naquilo que ela lhe proporciona. Ainda envolto em lágrimas, ele narra seu orgulho em saber como seus alunos alcançaram o sucesso em suas jornadas, e o quanto o reconhecimento deles é importante para que ele prossiga em sua jornada educativa. Nesse momento, surge o significante *pai*, algo que na trajetória do educador parece mobilizar grandemente sua atuação. Ao se recordar de algumas turmas antigas, ele aponta sua satisfação quando, ao formarem, os alunos se referiam a ele como *pai*: “Eles formaram... Até hoje muitos lembram que eu chorei, porque eu sou chorão mesmo... Mas na totalidade acho que todos saíram de lá me chamando de pai”.

Então ele prossegue relatando como aqueles alunos necessitavam de carinho, um cumprimento de boa tarde com um sorriso, acolhimento quando estavam na escola, ou mesmo a compreensão quando os alunos chegavam atrasados para a aula: “Não é fechar a porta e falar aqui você não entra porque chegou atrasado. É dizer seja bem-vindo, mas, por favor, não se atrase amanhã. Eu estou triste porque você chegou atrasado e é menos tempo da gente juntos. Faça questão de você na minha sala junto comigo”.

Suspeitamos que Evandro seja realmente um professor de profissão, mas porque antes de se enxergar como docente, ele viu na docência uma maneira de concretizar seu desejo de conduzir, orientar, guiar aprendizes: assumir um modo de vida. Dizemos que ele já se sentia pai por ser a nomeação mais próxima que encontramos para dizer da maneira que ele parece

conduzir seu ofício, sendo que esse ideal de paternização do outro lhe tornou um professor amigo, compreensivo, paciente, próximo de seus alunos, a ponto de levá-los a verem na figura de Evandro o pai, que, muitas vezes, na palavra no educador, se fazia – e ainda faz – ausente na vida de muitos deles. Segundo os relatos do docente, a maioria dos problemas escolares são decorrentes da falta de estrutura familiar dos estudantes, da realidade em que vivem, algo que a escola, momentaneamente, pode suprir: “Agora não pode, mas já teve situações de resolver apenas através de um abraço”. E por diversos outros relatos, ele retoma a reciprocidade que sente em seus alunos, que se identificam com sua pessoa e endereçam a ele confiança. O educador conta como até mesmo o movimento das meninas em direção a ele, requerendo provimentos, quando menstruam na escola, trazem-lhe contentamento pela confiança endereçada. Em suas palavras percebemos como ele se orgulha e tem nesse reconhecimento uma gratificação de seu trabalho.

Narrando alguns casos que marcaram sua trajetória, pareceu-nos intrigante a maneira como até mesmo a forma com que Evandro lida com eles evidencia as atitudes de um pai para com seus filhos. Um desses casos diz respeito a Pedrinho, um aluno de 12-13 anos, HIV+ e com histórico de adoecimento psíquico. Pedrinho, acidentalmente, foi atingido por uma porta com mola aérea quando uma professora, colega de trabalho de Evandro, sem ver que o aluno se encontrava próximo à porta da sala dos professores, soltou-a. Pedrinho, de forma instantânea, avançou sobre a professora com uma tesoura, tentando agredi-la. Evandro, que assistia à cena, avançou sobre o menino, segurou-lhe os braços e tentou impedir o acontecimento: “Antes que ele atingisse a professora, o peguei pelos braços, mas longe de mim, pois sabia que ele poderia se debater”. Após a cena, ele tenta conversar com o aluno e apaziguar a situação: “Conseguimos acalmá-lo com muito custo. Ele gritava, ele cuspi na gente (risos)... Mas com muita paciência, eu e um monitor de inclusão conseguimos deixá-lo mais tranquilo. Eu acho que eu perdi... perdi não, eu usei quase minha hora toda de planejamento tentando acalmar ele”. O enérgico professor conseguiu salvar a professora de um ataque, tomando nos braços o aluno agressor, mas sempre cuidando para que nem ele e nem o aluno se machucassem, usando – e não perdendo – seu tempo livre para resolver uma situação que não necessariamente era requerido que o fizesse. À época do ocorrido, Evandro era apenas professor, podendo ter demandado à coordenação a resolução do caso.

Ele prossegue narrando os fatos seguintes e relembra que algum tempo depois, o Juizado da Infância e da Juventude interrompeu uma de suas aulas para conduzir Pedrinho e a irmã, que também estudava na escola, para a institucionalização, pois a mãe das crianças era usuária de drogas e havia perdido a guarda dos filhos: “Isso me marcou muito. É recorrente,

sempre lembro com muita tristeza, mas nunca mais tive notícias da situação deles. A minha sensação era de que ele ao ser recolhido – não sei se este é o termo correto – estaria desamparado. Ele e a irmã”. Contudo, os dois irmãos já se encontravam em situação de desamparo antes de serem conduzidos ao abrigo. A que amparo se referia, portanto, o educador Evandro?

Quando questionado sobre o desamparo, Evandro responde que ele acredita ter sido a escola um lugar agradável para os dois irmãos, principalmente para Pedrinho:

Eu percebia, especificamente em relação ao Pedrinho, que a escola era um ambiente que ele se sentia bem. Sempre que ele me via ele me abraçava, apertava a mão... ele tinha liberdade de me pedir café, me procurar na sala dos professores... todo mundo tratava ele com carinho. A gente tinha uma relação muito boa. Talvez por isso também minha tristeza, de ter sido o premiado, entre aspas, de justamente na minha aula terem buscado o Pedrinho. Eu nunca vou esquecer isso.

Ao narrar o desfecho do caso, Evandro demonstra sentir-se ainda culpado por não ter conseguido fazer mais por Pedrinho e por ter sido o aluno conduzido, em sua aula, para um abrigo de menores. O cuidado que ele dispensava ao garoto demonstrou, naquele momento, como ele sentia que falhava em sua missão de acolher e conduzir, ser uma espécie de pai para o menino. Ele acredita que se tivesse tentado escutar mais o menino, ter conversado com sua família (uma tia que possuía a guarda provisória) ou encaminhado o menino para acompanhamento médico, talvez o desfecho tivesse sido diferente.

Ao narrar um segundo caso, o educador evidencia a mesma frustração em não ter conseguido alcançar a mestria da paternidade diante alguns casos mais difíceis. Evandro diz não ter o costume de encaminhar alunos para a coordenação, pois procura resolver todas as questões dentro de sala, junto ao aluno que esteja lhe causando um embaraço: “Difícilmente encaminho alunos para a coordenação ou direção. Graças a Deus, tenho conseguido resolver muitos problemas por meio de uma simples conversa, do diálogo”. Um aluno, porém, levou Evandro a recorrer à coordenação, pois após a tentativa de diálogo, foi o único recurso que, segundo ele, lhe restou. Ao chamar a atenção do aluno dentro de sala, ele se irritou com Evandro e partiu em direção ao professor para agredi-lo: “Ele veio para o enfrentamento comigo. Como eu tinha uma relação muito boa com os meninos, outros meninos, na hora que viram aquilo, quiseram partir pra cima dele”. Ao encaminhar o aluno para a direção da escola, este tomou um pedaço de pau e saiu pelo pátio anunciando que iria bater no professor.

A questão foi resolvida quando o pai do aluno foi chamado e Evandro pôde conversar com eles. O educador dispensou medidas disciplinares externas, embora fosse orientado pela direção a recorrer a elas, alegando que bastava o registro interno e o diálogo estabelecido com

o aluno após o acontecimento. Rememorando o fato, ele evidencia seu ressentimento: “Um misto de tristeza e... não é um sentimento que considero bom que se tenha em relação aos outros, mas é de pena, sabe?! Dó por saber que era um menino que precisava talvez até de uma demanda médica/psicológica”. Em seguida ele aponta que ainda se questiona se a condução do caso foi adequada, e se o encaminhamento dado pela escola foi o mais apropriado para a situação. Evandro parece evidenciar mais uma vez, como no caso anterior, a frustração quando não consegue ser um bom condutor para seus alunos, mas ao mesmo tempo, como o fato de crer-se um genitor lhe instrumentaliza para operacionalizar com a violência no instante em que ela se dá.

Apresentamos a Evandro alguns Boletins de Ocorrência Circunstanciados (BOC's) registrados na escola pela GCMBH e dentre elas, ele destacou o caso de uma menina que chegou à escola munida de uma faca serra e após um atrito com um colega, foi em direção a ele para agredi-lo com o objeto. Evandro estava no corredor, deixou que a menina passasse por ele e então pegou a mão dela por trás e imprensou contra a grade do corredor, imobilizando a menina até que ela entregasse a faca para outra coordenadora. A partir de então, o educador conseguiu estabelecer o diálogo com os envolvidos. Sobre isso, ele reforça sua ideia de que o caso da menina, como muitos outros casos de violência na escola, estão relacionados às dificuldades dos alunos e aos seus problemas pessoais, sendo o ato agressivo uma forma de pedir socorro, uma maneira de chamar atenção para si: “Eu acho que ela só queria ser ouvida”. Para ele, faltou diálogo e escuta na lida com o caso narrado, tanto em relação aos alunos como em relação às famílias. Ele acredita que os estudantes necessitam de alguém que os escute: “Às vezes eles chegam aqui cuspidos marimbondos e a gente fala calma, senta, vamos conversar... Com o tempo fomos percebendo a força que o diálogo tem para resolver os conflitos”. E, embora Evandro acredite na força do diálogo, isso não o paralisa frente à necessidade do fazer. No instante em que se dá o ato, o seu saber prontamente se apresenta em seu fazer, pois, ao que nos parece, ele aprendeu com a mãe que ele sabia fazer aquilo, mesmo antes de saber que soubesse. É um “instinto” com o qual ele parece ter se identificado.

Evandro é pai biológico de dois filhos, uma menina de quatro anos e um menino com menos de um ano. Embora a rotina na escola seja intensa, ele diz conseguir ser um pai presente, que leva os filhos ao médico, brinca com eles todas as noites, vai ao parque aos finais de semana: “É a nossa missão”. Nesse momento, repentinamente o educador, após uma pausa no diálogo, traz algo sobre a visão que os demais profissionais da escola têm dele e como ele lida com isso:

Uma coisa que me chama muita atenção, em meus colegas de trabalho, é que eles me avaliam muito pelo meu tamanho – “Ah, você é grande, você impõe e tal” –, mas se você fizer uma pesquisa aqui de manhã e à tarde perguntando se os alunos têm medo de mim, eu arrisco dizer que nenhum deles vai dizer que tem medo. Mas se você perguntar se eles me respeitam, eles vão dizer que sim. Eles não têm medo, têm respeito. As pessoas confundem muito. Por eu ser grande, eu tenho que ser bruto? É justamente o contrário. Por eu ser grande, aparentar medo é que tenho que ser doce, delicado. Ao invés de ser carrancudo, eu prefiro sorrir. Pra que levar na força se posso levar com jeito?

Não cremos que Evandro tenha apenas se identificado com a fala da mãe, mas também criado aversão a ser o que sua aparência pode supor que ele seja. Evandro é negro, alto, forte e esguio, mas não aceita que sua aparência o torne “bruto”. Ele não quer ser bruto, ele parece querer ser um pai “doce, delicado” e transformar tudo ao seu redor de forma que não tenham medo dele, mas o respeitem por sua gentileza. O receio de que ele seja identificado pela aparência se mostra até mesmo no diminutivo que utiliza com frequência para se comunicar: “Nossa salinha de aula...”; “A turminha de EJA...”; “Agora mesmo fui demandado em uma sala, porque uma aluninha estava indisciplinada, desobedecendo a professora...”; “A irmã dele era muito tranquilinha...”; “Eu tinha que dar conta de três salinhas...”; “Me deparei com uma duplinha de irmãos...”. O uso de palavras e expressões no diminutivo, algo que não sabemos se é de uso consciente do professor, parece mostrar como ele não só tem aversão a ser visto como o grande e bruto, mas também procura tornar tudo a sua volta delicado e pequeno, para que os outros vejam quem ele realmente quer ser. A violência, na concepção de Evandro, está substancialmente relacionada ao respeito. A partir do momento em que ele se sente desrespeitado, inicia-se a violência, relata.

#### *6.5.1 A idiossincrasia do saber-fazer de Evandro*

A história de Evandro até chegar à docência pareceu-nos muito interessante, pois apesar de ter na predição da mãe uma certeza íntima de que seria educador, ou qualquer outra profissão que lhe oportunizasse estar junto com crianças ou idosos, o coordenador trilhou outros caminhos até que se tornasse, de fato, um professor. Como ele relata, no entanto, sempre gostou de ensinar e a mãe foi preponderante nessa escolha pelo ensino, uma vez que sempre o encorajou a seguir esse caminho, por ver nele a vocação para tal ofício. Após alguns anos de formado como bacharel licenciado em Ciências Biológicas, sem nunca ter pisado antes no chão da escola como professor, Evandro segue para a docência. Sem nenhuma experiência com a sala de aula, consegue dominar as turmas consideradas mais desafiadoras da escola. Isso faz com que ele acredite que realmente possui um instinto para ser educador,



um saber inato que lhe autoriza dominar a cena educativa. Evandro mostra então sentir repulso a ser um biólogo (ou rato) de laboratório, o que colocaria a perder seu “instinto” para ser (um bom) professor. Ser um biólogo bacharel não demonstrava, em definitivo, ser o que lhe oportunizaria a satisfação pessoal.

O que chama nossa atenção nos relatos do professor é que toda sua formação referencial ou acadêmica parece ter se dado mais voltada ao que se faria necessário para o trabalho como bacharel, e menos como docente. Até mesmos os estágios que mais marcaram a formação do professor se deram em instituições de pesquisa que solicitavam o biólogo e não o professor. Isso nos parece interessante porque evidencia como a ideia de muitos educadores, de que seu saber *ser* professor pode se sustentar em uma aclamada “vocaçãõ” para o ensino, um saber inato, pode determinar a forma como esse professor lida com a escola e inventa sua maneira de educar. Muitos deles, quando convictos dessa vocaçãõ, deixam até mesmo de buscar o aperfeiçoamento profissional, o desenvolvimento da profissionalidade, por se crerem prontos para seu ofício. Não dizemos, contudo, que seja esse o caso do educador em questão, mas parece-nos que para Evandro, ter ou não formação acadêmica não é o que se apresenta mais relevante em sua mestria, pois ele demonstra crer-se possuidor de um saber a mais, um saber particular, um instinto que, independente das variáveis, lhe auxilia a cumprir, com êxito, a profissãõ de professor.

O educador chora ao se referir ao seu instinto como docente e se emociona ao exclamar com orgulho que ele é professor. A mãe parece ter aberto a Evandro as portas da docência, de tal modo que ele demonstra ter tomado isso como uma parte de quem ele era e do que ele deveria fazer. Hermínio parece ter confirmado essa escolha, oferecendo a Evandro a segurança que, porventura, poderia lhe faltar para ser um professor. Não podemos nos esquecer de que Evandro pertence ao que poderíamos chamar “Escola Pedagógica de Hermínio” e somente se tornou coordenador e posteriormente diretor porque Hermínio viu nele o profissional ideal para, um dia, substituí-lo. Com isso, ele parece ter se tornado um educador por convicçãõ, que acredita, verdadeiramente, que sabe conciliar o cuidado e o ensino, acolhendo seus alunos, ou aprendizes, como filhos adotivos.

Evandro parece ter descoberto na prediçãõ materna o que lhe outorgaria a realizaçãõ pessoal, subjetiva, o que lhe faria sentir a aparente inteireza do ser, que compreende o que sabe fazer, e por essa certeza orienta sua vida. Diferente de Hermínio, no entanto, Evandro não parece ter um saber-fazer pronto a oferecer a qualquer um. O posicionamento do educador frente àqueles que ele parece julgar serem superiores a ele, principalmente hierarquicamente, demonstra a atitude humilde do aprendiz. Foi possível observar isso no trato

dele com os gestores da escola. Suspeitamos, porém, que para com aqueles que ele considera inferiores, necessitados de orientação, o educador emerge e se coloca, disposto a educar e a ensinar, unindo afeto e conhecimento, pois ele demonstra se comprazer em oferecê-los. Estaria, em vista disso, a idiossincrasia do saber-fazer do educador em *saber-ensinar-ao-inferior-a-saber?*

Alguns indícios nos levam a supor que sim, e buscamos nos relatos do educador alguns argumentos que possam justificar a nossa suposição. A maneira como Evandro se refere ao significante *pai*, em sua trajetória, parece ser de grande relevância para a constituição do educador que ele é. Logo no início da entrevista, ele aponta como a reciprocidade faz parte da maneira como ele encara o trabalho na escola e a relação com seus alunos, algo que talvez tenha vindo de sua formação familiar, embora ele não estivesse muito certo disso. Ainda que não tenhamos extraído do entrevistado dados suficientes para confirmar nossa hipótese, parece-nos, de fato, que ele tomou muito da relação familiar para conduzir seu ensino, buscando ser para seus alunos o genitor que considerava ideal, ou uma reprodução da mãe, que foi de grande relevância para sua escolha profissional, apresentando-lhe o que ele era bom em fazer.

Ser pai para Evandro parece reafirmar nele seu “instinto” de educador para conduzir aprendizes, pois é a função de um pai orientar seus filhos e é característico do pai orgulhar-se das conquistas dos filhos como se fossem suas. O educador se orgulha quando seus alunos (ou estudantes, como ele prefere chamá-los) o reconhecem nesse lugar de pai, que cuida, dá afeto, conhece e sabe orientar. Ser o pai de tantos alunos parece oportunizar a Evandro a concretização de um projeto de vida que não poderia dar certo se não fosse ensinando e cuidando do outro, mas sempre do outro inferior, aquele outro que carece e solicita cuidado e proteção. Na dura realidade de muitos de seus alunos, carentes da figura de uma referência, o professor evidencia sua mestria ao saber fazer a condução dos pequenos outros que se colocam à mercê de seus ensinamentos, constituindo-se a referência necessária para eles. Enquanto a mãe ou o próprio Hermínio parecem ter se apresentado como grandes Outros para Evandro, determinando, em alguma medida, o seu vir a ser educador, em contrapartida, ele parece eleger outros inferiores suscetíveis a serem conduzidos, e por crer-se instrumentalizado de um instinto que lhe autoriza essa condução, ele parece desempenhá-la de maneira magistral.

É notório no caso de Pedrinho como Evandro se coloca no lugar daquele que poderia conduzir seu aluno, mas também suprir suas necessidades de afeto e parentalidade. Embora o menino já se encontrasse em situação de desamparo, a figura do grande Outro Evandro na

vida dele demonstra ter dado ao educador, e não propriamente ao menino, a sensação de que Pedrinho se encontrava acolhido e tinha uma chance de superação das dificuldades que atravessava em sua caminhada. O recolhimento do menino e da irmã, no entanto, mostrou a Evandro um sujeito não todo que porta um saber não todo, e que em decorrência disso, tende a evidenciar suas falhas. A impotência que sente o educador parece dizer-lhe que seu saber-ensinar-ao-inferior-a-saber é falho, e não poderá, ao menos não como ele gostaria, adotar imagetivamente todos aqueles que ele julga necessitados de seu acolhimento. Se Hermínio consegue modalizar seu saber-fazer e circunscrevê-lo ao que é possível, Evandro toma para si como impotência e frustração tudo aquilo que está além de seu saber-fazer, pois ele parece acreditar, convictamente, que quantos haja a demandar quem os conduza, aí ele estará, com seu saber-fazer particular. Quando se vê confrontado com a impossibilidade de fazer mais, Evandro se culpa e busca justificar sua falha pelo que poderia ter feito a mais e não o fez.

Esse saber-fazer idiossincrático de Evandro, para o trato com a violência, demonstra servir-lhe muito bem. Confrontado com casos violentos todos os dias, o educador não parece necessitar reflexionar muito antes de agir frente ao ineditismo. Percebemos isso em casos como o do menino com a tesoura ou da menina com a faca. O educador não parece ter medo da situação, mas mobilizar e traduzir instantaneamente seus saberes em fazeres assertivos, neutralizando os perigos mais eminentes e mobilizando depois meios de solucionar a questão. Ele parece saber, de fato, agir como pai, ou, ao menos, como um bom educador.

A “missão” a que Evandro se refere ao falar do cuidado que tem com seus filhos biológicos não parece ser uma missão somente para com a família. Conjecturamos que a missão de Evandro seja atualizada todos os dias, quando ao pisar no chão da vida, ele encontra alguém a quem possa endereçar seu saber-fazer, seja com a família, seja na escola. Mas esse alguém, como dissemos, necessita estar sempre aquém dos saberes que sustenta Evandro. Percebemos isso, por fim, quando no fim de nossa conversa, em um momento de silêncio, o educador aponta seu incômodo frente à ideia que os outros fazem dele por ser alto, forte, esguio e aparentar demasiada virilidade. O professor não gosta que pensem que sua autoridade com seus alunos se encontra fundamentada no medo que a figura dele pode impor. Como ele ressalta, ele não precisa ser bruto por ser grande. Mas, um detalhe na maneira como Evandro se expressa, mostra que essa relação do educador com a imagem que fazem dele pode determinar mais do que se mostra em sua relação com seu saber-fazer próprio.

Evandro se serve, sem reservas, do diminutivo para se referir aos seus alunos, salas de aula e a tudo e a todos que se apresente como um outro inferior para o educador. Não percebemos, contudo, nas falas do professor, referências no diminuto à direção da escola, aos

seus gestores ou aos seus colegas de trabalho. Apenas aos seus alunos, turmas, filhos... Evandro parece dividir bem seu mundo ao meio, estando fixado em identificar pequenos outros de um lado e ser condicionados pelos grandes Outros de outro. Ele demonstra tentar demarcar, no entanto, que isso não se dá pelo seu tamanho ou pela sua força física, mas pelo seu *instinto* para educar, que ele cumpre a exemplo de uma missão na qual que não lhe é permitido falhar saber-ensinar-ao-inferior-a-saber.

### **6.6 A educadora Marta: “Eu não podia ser a mesma, tinha que ser uma outra. Hoje sou outra ainda. Eu fui várias professoras”.**

Marta, 55 anos, é professora de Língua Portuguesa e iniciou no magistério docente em 1988. Trabalha em escolas da rede pública municipal de BH desde 1992, estando próxima de completar 30 anos de trabalho nessa rede. A escolha pela profissão docente aparece no discurso da professora, desde o início, relacionado à profissão da mãe: “Minha mãe era professora, faleceu em 2015, e eu meio que trilhei os passos dela. Ela era alfabetizadora”. Aos 17 anos Marta concluiu o curso de Magistério e iniciou sua carreira também como alfabetizadora: “Eu aprendi muita coisa com minha mãe e comecei a gostar muito dessa área. Ensinar o que eu sei sempre foi muito gratificante, embora o salário naquela época fosse muito baixo”. Quando prestou vestibular, Marta foi aprovada para o curso de Arquitetura e Letras em renomadas universidades de Minas Gerais. Ela fez a opção por Letras: “Eu pensei – minha praia não é Arquitetura não, é dar aulas mesmo – então minha mãe disse vai de cabeça, segue em frente, eu dou muito apoio”.

Logo após a formatura em Letras, Marta lecionou em uma conceituada escola particular de Belo Horizonte, lugar onde ela permaneceu por 10 anos e acredita ter sido onde aprendeu a dar aula. Quando ingressou nessa escola, ainda com 21 anos, Marta lecionava para turmas do Ensino Médio, tendo alunos de até 17 anos em suas salas de aula. A pequena diferença de idade entre ela e seus alunos fez com que a professora adotasse uma postura rígida e exigente nos primeiros anos de seu ensino:

Eu comecei muito exigente comigo mesma e com meus alunos. Acreditava que para ser respeitada, pra me impor, eu tinha que fechar a cara, ser muito séria, levar tudo na seriedade. Mas eles gostavam da minha aula. Nunca recebi crítica negativa. Eles diziam apenas que eu era muito séria, não gostava de brincadeira.

Embora tenha demonstrado grande simpatia pela docência e empatia com seus gestores, a escola e seus alunos, a postura de Marta e sua maneira de se expressar evidenciam domínio sobre o que está à sua volta. Por diversas vezes, ao se referir ao seu trabalho, deu a

ele ares de mestria convicta, sempre muito segura de que havia passado por todas as fases da docência e que hoje podia se considerar graduada para tal ofício: “Já dei entrada no meu processo de aposentadoria e acredito que estou amadurecida para o meu trabalho, por incrível que pareça. Não que eu saiba tudo, porque todo dia me surpreendo com algo novo [...]”. Procuramos compreender como Marta alcançou essa certeza, encontrou essa verdade. Embora não tenhamos adentrado na vida pessoal da professora, aprendemos logo no início de seu discurso a presença marcante de sua mãe em sua trajetória profissional, a primeira mestra de sua formação.

Ao nos relatar sua própria experiência de escolarização, percebemos ter sido algo que influenciou grandemente sua formação enquanto professora: “Eu sempre tive em mente que eu deveria tratar esse aluno como eu gostaria de ser tratada. Não é demagogia, não! Até porque eu fui maltratada enquanto aluna, estudante”. Marta narra como sua trajetória escolar, em uma escola confessional feminina, foi difícil devido ao autoritarismo com que a educação era empregada, sempre com muita rigidez e pouco diálogo: “Você não tinha direito de questionar, conversar... às vezes nem podia fazer perguntas ao professor”. Para Marta, enquanto o mundo evolui, a tecnologia avança, e várias coisas se modificam, ela acredita que “a escola parou no tempo e não avançou muito: a escola de 50 anos atrás tem a mesma disposição da escola de hoje”. Marta tece uma longa crítica aos moldes da educação atual e como ela acredita que a escola deveria ser modificada: “Esse lugar escola é um lugar que ficou parado no tempo e o professor também ficou parado no tempo. Eu também fiquei parada no tempo. Eu não consegui acompanhar a evolução do mundo”.

Interrogamos, então, como poderia a professora ter alcançado a profissionalidade de excelência se ela mesma acredita estar estagnada no tempo. O que suspeitamos é que Marta também se sustente fazendo da posição de mestra o que lhe outorga a autoridade para ensinar, e em alguns momentos, uma dose de autoritarismo, como aquele experimentado por ela nos primeiros anos de escolarização. Acreditamos que o lugar assumido por ela talvez não seja ideal, de modo que ela mesma perceba isso, mas tenha sido o que lhe possibilitou dar prosseguimento à sua carreira docente.

Sobre esse aspecto, questionamos Marta sobre a rigidez adotada por ela nos primeiros anos de magistério, semelhante à rigidez vivenciada por ela nos anos de escolarização: “Você foi ao ponto certo. Eu quis reproduzir o que eu vivi, mas não com tanta rigidez. Nas aulas de desenho geométrico, a gente tomava umas reguadas de madeira. Mesmo assim sempre fui ótima aluna, nunca tomei recuperação. Carreguei isso muito nos primeiros anos de professora. Isso agradava muito aos pais”. Marta relata como o relacionamento com os responsáveis dos

alunos do colégio particular, onde ela iniciou sua carreira, era produtivo graças à sua postura rígida para ensinar. Para ela, todas as vezes que era reconhecida pela maneira séria que lecionava isso lhe trazia orgulho e lhe dava meios para se sustentar na profissão, fato que fez com que o contrato na escola, que a princípio era de um ano, se estendesse para 10 anos: “Se eu consegui aprender assim, eu vou conseguir ensinar assim” ela pensava. Percebemos como a professora se orgulha em dizer que mesmo tendo estudado em uma escola tão rígida, sempre obteve boas notas e nunca tomou recuperação. Nos primeiros anos de ensino, isso se tornou uma marca de seu ensino, embora ela afirme não ter sido com tanta rigidez. Segundo ela, contudo, isso não perdurou por muitos anos.

Marta deixou a referida escola quando foi concursada pela PBH, ingressando em uma escola da Regional Leste. Na nova escola, Marta foi defrontada com um alunado heterogêneo, em sua maioria trabalhadores diurnos em busca de melhores condições de vida por meio do estudo noturno, o que motivou Marta em sua nova rotina profissional. Ela foi também coordenadora e vice-diretora escolar na rede pública, pois, segundo ela, os colegas viam nela o perfil de liderança, “uma esperança de a escola ser mais próxima, parceira das famílias”. Essa mudança da rede privada para a rede pública de ensino, contudo, foi algo que trouxe à Marta um choque de realidade em sua profissionalização:

Foi um choque de realidade pra mim. Eu saí de uma escola particular, em que eu tinha que estudar muito. Eu fiquei muito assustada com a precariedade e recursos deles. Não que eu venha de uma família com condições financeiras muito boas, até porque eu moro bem próximo dessa escola [EME]... Eu também vinha de uma família pobre, mas a precariedade que vi ali era bem maior, em relação ao sustento, materiais... e às cobranças, né? Os pais não cobravam muito, o importante era e ainda é o filho estar na escola. Muitos alunos se sentem melhores aqui do que na própria casa.

Acreditamos que nesse momento Marta realizou uma reconfiguração de seu saber enquanto docente, uma mudança de comportamento, ou de concepção pedagógica, que se deu quando ela se viu confrontada com um público diferente daquele que estava habituada. Na escola pública, as demandas dos alunos eram diferentes e as maneiras de alcançá-los necessitavam ser modificadas também: “Eu não ia conseguir por muito tempo, principalmente na escola pública e no turno da noite. Se eu fosse dar minha aula como eu dava na escola particular, eles não iriam”. A professora narra como modificou seu ensino, buscando nos alunos o que eles queriam aprender e não mais seguindo o currículo que usualmente orientava seu trabalho na antiga escola.

Algo como um afrouxamento da exigência foi efetuado para atender ao novo público, uma reconfiguração do saber da professora, embora não saibamos, ao certo, se realmente foi

proveitosa para a experiência do alunado: “Eu não podia ir lá ficar falando que oração subordinada adjetiva começa com pronome relativo... isso estava muito distante da realidade deles. Eu precisava enxugar o currículo, enxugar os conteúdos. Buscar o que era importante pra eles”. Marta explica que os primeiros anos na escola pública não foram fáceis, pois, muitas vezes, ao tentar reproduzir o sistema da escola particular, percebia que seus alunos estavam apáticos e muitos dormiam durante sua aula: “Eu pensava – minha aula não está boa, não está legal isso. Eles não querem aprender isso”.

Não só o currículo sofreu uma aguda alteração, mas também o posicionamento da professora foi modificado quando ela chegou à escola pública. Marta relembra como debatia com seus alunos se percebesse alguma ofensa direcionada a ela, tomando isso em sua personalidade:

“Eu tinha muito embate com aluno quando era alguma coisa direcionada a mim. Isso me ofendia profundamente. Eu entrava no embate com ele. Se me mandasse ir tomar naquele lugar, eu respondia vai você e sua mãe. Vocês estão acostumados com isso, eu não. No início isso aconteceu várias vezes, mas na escola pública, porque na particular não tinha isso não”.

O desgaste emocional que tais discussões causavam à professora fez com que ela comesse a refletir mais sobre sua maneira de lidar com as situações que se colocavam a ela. É interessante como ela ressalta que tal posicionamento era típico na escola pública, pois na particular isso não era permitido. Enquanto professora de escola particular, Marta parecia assumir a personalidade da menina que era maltratada, mas rendia excelentes resultados e se submetia às regras. Na escola pública, contudo, não apenas a maneira de ensinar foi modificada, como também o que era ensinado. A boa menina não precisava mais se colocar. Na dura realidade encontrada, parecia emergir a professora oposta àquela tão querida e elogiada pelas famílias da antiga escola particular, que herdara da mãe a mestria de ensinar e em quem ela se espelhou por muito tempo. Distanciada do que se apresentava mais confortável, Marta parece criar uma nova personalidade para que dê conta de uma realidade que não lhe era nada amigável ou hospitaleira.

Outros acontecimentos do início do magistério de Marta vão surgindo ao longo do discurso da professora, que recorda como era comum para ela e seus colegas da escola pública expulsar um aluno que não se encaixava aos padrões da escola e de como isso era irrefletido por ela mesma, enquanto docente: “Só vim a pensar nisso um tempo depois que estava na escola, sobre o que acontecia com esse aluno. E se fosse filho meu?”. Ela conta também como se arrependeu, algumas vezes, de chamar a mãe ou algum familiar responsável pelos alunos, com a finalidade de tratar sobre questões disciplinares. Muitas vezes, os alunos apanhavam

dos responsáveis dentro da escola, que Marta diz não achar que era correto: “Eu chamava pra buscar uma estratégia em parceria com a família. A gente não apoiava bater, mas alguns professores perguntavam por que eu não deixava se o aluno merecia apanhar um pouquinho”. Sobre isso, ela conta como os alunos que eram agredidos em casa apresentavam o mesmo comportamento na escola, sendo também mais agressivos: “Esses que sofriam violência em casa eram os que mais praticavam violência na escola. Foi assim que eles cresceram, era assim que eles viviam”. Ela relata que muitos desses alunos tinham dificuldade de socialização e aversão até mesmo ao toque: “Eu tentava abraçar alguns e eles não deixavam”. Nesse sentido, a família, no discurso de Marta, também ganha papel fundamental nos casos de violência presenciados dentro das instituições de ensino.

Ao recordar esses fatos, Marta diz que, muitas vezes, se calava diante das agressões ou das falas dos professores que eram favoráveis a elas. Quando era solicitada pelos professores a convocar as reuniões, Marta diz que não encontrava subsídios para defender os alunos, restando-lhe apenas crer na fala dos professores: “Eu tinha pouco a dizer sobre o aluno, pois eu não estava dentro de sala. Eu precisava acreditar que era aquilo que a professora estava dizendo e outros confirmavam, mas a mãe ouvindo tudo aquilo não gostava e algumas pegavam e batiam”. Embora não concordasse com as agressões, Marta diz que não tinha muito que fazer. Percebemos, na fala da professora, que ela busca meios de justificar os fatos pelo comportamento dos alunos, embora procurasse evitar recorrer sempre à presença das famílias agressivas na escola. Parece-nos que algo da professora séria e rígida, que aprendeu tomando algumas palmatórias e nunca tomou uma recuperação, assentia também com a maneira autoritária de ensino aplicada pelos responsáveis e incentivada por alguns professores, embora ela seja relutante em consentir com isso.

Marta narra o caso de um menino que foi seu aluno no 6º ano, tendo ela dado aula também para a mãe e os irmãos do menino. Segundo os relatos da professora, o aluno era “daquele jeito. Ele cuspi na professora, jogava carteira, falava palavrão, dizia que nem a mãe dele mandava nele”. É interessante que ao relatar as sucessivas visitas que a mãe do menino era convocada a fazer à escola, Marta pontua que essa mãe não tinha costume de bater no filho: “Às vezes resolvia a conversa, [abaixa o tom de voz] às vezes não resolvia não”. Isso nos leva a perceber, em algumas colocações de Marta, que a menina que recebia palmatórias, embora a docente acredite tê-la deixada no passado, ainda imprime algo em seu saber-fazer, dando a entender que se a conversa não resolvesse, talvez a palmatória, que a formou tão bem, não fosse um método tão ortodoxo.



A experiência na escola pública, no entanto, realizou uma nova reconfiguração do saber de Marta em relação ao fazer com a docência. Várias experiências fizeram com que ela refletisse sobre a maneira que lecionava e sobre o que a escola pública demandava dela. Grande parte das experiências da professora foram vividas na primeira escola pública onde ela trabalhou por 22 anos, até que com a morte da mãe, em 2015, ela decidiu se mudar de escola, recomeçar o ciclo: “Eu não era uma árvore que estava plantada naquela escola. Eu tinha que conhecer outras realidades e abrir esse leque de conhecimentos”. Mais uma vez percebemos como a figura da mãe se mostra basilar na formação docente da professora. Conjecturamos que tendo sido a mãe quem imprimiu em Marta algo de seu saber-fazer, sua mestria, ao vivenciar o luto da perda, Marta percebe como sua trajetória profissional estava se distanciando da boa professora alfabetizadora e decide recomeçar o ciclo, nas palavras dela, pois precisava conhecer outras maneiras, expandir seus conhecimentos, ou retomar algo que estava se perdendo. Até esse ponto, percebemos dois extremos na carreira da docente, de modo que em um primeiro momento ela retoma a austeridade da infância para levar a cabo o trabalho educativo e, um segundo momento, quando se volta contra seu alunado da escola pública, expressando seu descontentamento com a indisciplina e a pobreza que impediam à menina disciplinada alcançar o êxito das escolas particulares – da infância e dos primeiros anos de magistério.

Após mais de 30 anos de magistério, Marta chega à sua terceira escola em busca de recomeçar o ciclo profissional e de vida, e uma realidade ainda mais dura lhe é apresentada. Nessa escola, também localizada na Regional Leste, onde permaneceu por aproximados três anos, até ser transferida para a EME, Marta vivencia a dura realidade do tráfico de drogas, tendo a escola que interromper, muitas vezes, as atividades diárias por ordem dos traficantes locais, que alertavam a direção quando haveria guerras entre as gangues do tráfico. Marta conta que, certa vez, quando chegava a essa escola, se deparou com um homem baleado dentro de um carrinho de supermercado, mandado pelos traficantes do alto do morro até a entrada de um hospital que ficava ao lado da escola: “Eu fiquei assustada. Nunca tinha visto uma coisa daquelas. Os alunos estavam entrando na escola e ninguém do hospital saiu para socorrer aquela pessoa. Ele estava muito sujo de sangue, mas vivo, porque se mexia. O que para mim era um cena de horror, para os alunos era normal, pois eles viam aquilo todo dia”. Marta relembra como ficava assustada com a naturalidade com que a violência era encarada pelos alunos da comunidade onde essa escola estava localizada. Para ela, eles não viam diferença entre uma história infantil e os quadros de violência diários.

A falta de perspectiva de futuro dos alunos era algo que também chamava a atenção da professora. Ela recorda a resposta de um deles, quando tentava incentivá-lo ao estudo: “Olha professora, o que a senhora ganha em um mês, eu ganho em um dia. Eu tenho dinheiro hoje, posso dar para minha mãe... Se eu estou com dinheiro hoje, estou bem. Se amanhã estiver morto, azar. Já vivi o que eu quis!”. Dentre outros fatos, esse está entre um dos que levaram a professora a se questionar o motivo pelo qual o estudo se tornou algo sem muita importância para muitos dos alunos com os quais ela conviveu em sua trajetória: “A gente não vai conseguir atingir todos, e eu nem tenho essa pretensão. Mas eu queria, sim, mostrar pra eles que esse não é o único caminho”. Marta narra a culpa que sentia quando era noticiada sobre a trajetória trágica que tomaram alguns de seus alunos, como a evasão escolar, o tráfico ou até mesmo a morte: “Antes eu sentia culpa. Hoje eu já superei isso. Eu via a imagem deles no jornal e pensava se não podia ter feito mais alguma coisa por eles. Já cheguei a me cobrar por isso. É muito difícil”

Com o tempo, Marta diz ter aprendido mais sobre a docência: “Eu aprendi que eu não precisava ser tão austera, tão séria. Eu podia me dar ao luxo de um dia fazer uma roda de conversas, ouvir meu aluno, participar da vida dele. Percebi que eu não estava na escola só para ensinar, mas também para compartilhar coisas da vida que não tinham nada a ver com Português”. Grande parte desse aprendizado se deu quando Marta chegou à EME, sua quarta e atual escola: “Aqui eu me encontrei de verdade depois de tantos anos, passando por praticamente quatro escolas. O aprendizado que tive aqui foi o maior de todos, principalmente depois da pandemia [da COVID-19]”. Na escola, onde ela também já foi coordenadora, ela diz ter percebido que os alunos são mais que alunos e isso lhe fez vê-los de maneira diferente.

Com o retorno das atividades presenciais em 2021, Marta foi designada para uma turma de 6º ano (alunos na faixa etária de 11 anos) que ainda não sabiam ler ou escrever. Nas palavras da professora, era uma turma “diferente”, que vivenciou ao longo dos últimos anos sucessivas mudanças de professores. A maior parte dos alunos dessa turma fazia uso de medicamentos e possuía algum tipo de adoecimento psíquico. Apresentavam, em sua maioria, grandes dificuldades de aprendizagem, relatórios psiquiátricos, registros de acentuadas crises de agressividade, dentre outros: “São alunos que o professor precisa saber trabalhar. Não que os outros professores não tenham sabido...”. De acordo com a professora, além dessa turma, havia outras duas semelhantes a essa na escola, que fazem parte de uma política da PBH que aloca alunos, com demandas semelhantes a essas, dentro das escolas regulares da Rede Municipal, porém, em turmas restritas.

Sendo a turma constituída por 15 alunos, Marta acredita que tem a oportunidade de um trabalho mais individualizado com eles. Percebemos como essa experiência tem sido marcante na trajetória da professora, uma vez que ela se refere a essa turma com uma entonação diferenciada. Ao narrar sua experiência, ela recorda a maneira como eles a surpreendem todos os dias e como lhe chama atenção a baixa autoestima que encontra neles, embora na presença dela as coisas pareçam ser diferentes: “O tempo inteiro eles se hostilizam. Comigo não! Comigo é um respeito, uma lisura, eles conseguem tratar o outro com respeito”.

Paradoxalmente, ela relata como presencia constantemente agressão e violência dentro de sua sala, uma vez que ela acredita que essa seja a maneira que esses alunos aprenderam a se expressar e se comunicar uns com outros no meio em que vivem. À época da entrevista, Marta estava há mais ou menos três meses com a referida turma, e, na visão dela, a diferença de comportamento e rendimento deles já podia ser notada, tanto por ela quanto pela direção da escola, algo que de fato foi citado na entrevista da diretora Joana. Marta afirma que trabalha constantemente buscando o melhor da turma: “Não que eu seja fantástica. Eu aprendo todo dia. Às vezes, eu erro, mas tento fazer de outro jeito até dar certo. Eu escolhi essa turma. Eu acho que a gente tem que persistir, persistir, persistir”.

Algo mais do discurso de Marta sobre a turma chama nossa atenção. A visão dela sobre os alunos, de acordo com seu relato, se modificou grandemente com a chegada da pandemia, mas não apenas isso. Marta diz ter mudado também de religião, uma vez que antes da pandemia era católica e agora se considera evangélica: “Minha conversão ao Evangelho me ajudou muito a ver esse meu aluno com outros olhos. A maioria aqui da comunidade é evangélico. Isso contribuiu para que eles me vissem como um deles”. Nesse momento do relato, quando explica o auxílio que tem recebido de Deus em seu trabalho, Marta se emociona e começa a chorar ao recordar que, mesmo quando não consegue alcançar o planejamento elaborado para os alunos, sente satisfação em saber que ao menos alguma diferença ela conseguiu fazer na vida deles: “Peguei todos que não podiam se juntar. Estão todos na minha sala, e eles estão aprendendo. É fácil? Não é. Mas o professor tem que oportunizar a todos o conhecimento. A escola tem que fazer isso”. Durante suas aulas, a professora diz que sempre procura fazer uma oração: “Meus alunos oram junto comigo”, e também utilizar músicas e diferenciadas formas de dispor as carteiras para que os alunos permaneçam mais atentos à aula e não recorram às brigas, que são constantes: “Já levei chute na canela, soco na barriga, cadeira voando... mas está melhorando, já melhorou bastante”.

Interrogamos então a professora sobre o que a motivou a fazer o movimento contrário ao que usualmente recorrem os professores, escolhendo a turma considerada mais difícil da

escola para lecionar. Marta diz que sempre assumiu o movimento contrário: “Eu sempre me desafiei na minha profissão, no meu dia a dia. Não é mostrar para o outros, não tem nada disso. Não tenho a pretensão de mostrar nada para ninguém”, que suspeitamos não ser exatamente o posicionamento da professora em seu processo de constituição docente. Quando tem a oportunidade de seguir uma carreira diferente, ela escolhe a docência, contando com o amparo da mãe para se constituir docente alfabetizadora. Chegando à escola particular, reatualiza a experiência da infância, revivendo a austeridade, a “lisura” dos primeiros anos, pois isso agradava às famílias e a ela também. Adentrando os muros da escola pública, como que por osmose, se torna alguém muito próximo dos que eram seus alunos, integrando o caos que encontrou. Percebendo a ausência da mãe, Marta busca uma maneira de reencontrar a mestria que experienciou na mãe e foi perdendo ao longo dos anos. É confrontada com a violência crua do tráfico, sendo transferida para a EME, onde, enfim, parece que de fato ela decide remar contra a maré: “Eu não podia ser a mesma, tinha que ser uma outra. Hoje sou outra ainda. Eu fui várias professoras. Várias. Essa é minha última versão”.

Essa escolha, contudo, não se apresentou de modo simples para Marta, que acredita ter percorrido um longo caminho até compreender o seu lugar dentro da escola. A modificação da maneira de lidar com a docência não foi fácil e demandou tempo até que ela compreendesse: “Se eu discutisse com ele [o aluno], eu não era a adulta daquela relação. Eu me igualava a ele. Eu tinha que mostrar pra ele que, naquela situação, havia alguém que poderia ajudá-lo”. Hoje ela acredita que aprendeu a operacionalizar melhor com os casos de violência, principalmente entre os alunos, não tomando para sua personalidade o que acontece na escola. Em relação a sua turma “especial” de 6º ano, ela afirma ainda encontrar grande dificuldade com a violência que irrompe no instante e solicita um saber-fazer imediato: “Está tudo tranquilo e de repente o teto cai e a coisa fica feia... o negócio fica incontrolável, eles partem pra briga”.

Para tentar impedir que a situação chegue a esse ponto, na visão de Marta, um curso ofertado a um restrito grupo de professores da instituição sobre círculos restaurativos contribuiu muito para sua formação em relação à operacionalização com a violência na escola: “Essa formação foi baseada nas nossas necessidades e no olhar para o outro, da empatia, se colocar no lugar do outro. Eu comecei a fazer esses ‘círculos de paz’ nas minhas aulas em 2019, até com os pequenos”. Várias questões emergentes na realidade dos alunos são tratadas nos círculos promovidos por Marta, de modo que ela avalia que os resultados se deram grandemente pelo conhecimento que ela passou a ter da técnica a ser empregada na lida com a violência por meio desses círculos restaurativos: “Às vezes, pra ganhar o aluno, você tem que sair do lugar de professor, aquele que detém a autoridade. É um ser humano lidando

com outro ser humano”. Acreditamos, no entanto, que Marta se referisse ao autoritarismo. Se estivesse, ela mesma, se ausentando desse lugar de autoridade, dificilmente acreditamos que conseguiria operacionalizar com a referida turma, conhecida na escola pelos desafios que apresenta aos seus professores, embora não possamos afirmar seu posicionamento dentro de sala. Por fim, ela parece ter, ao longo de quase 40 anos de magistério, apreendido algo sobre a docência:

Eu sempre quis fazer a diferença e mostrar para o aluno que, dá mesma forma que eu estudei e consegui fazer aquilo que eu gosto, que eu consegui passar no concurso, eles também podem. Tem professor que vem pra receber o salário dele no final do mês e pronto. Encara ser professor como uma profissão e pronto. Infelizmente, ser professor não é igual ser engenheiro, contador... você lida com pessoas. Se você lida com pessoas, você tem que ter um olhar pra pessoas. Você não lida com objetos. As pessoas mudam o pensamento o tempo todo. É a questão da empatia. Professor sem empatia não é professor. Muitas vezes não fui empática. Tinha algo errado, mas não era com meu aluno, era comigo. Mas isso eu não aprendi no primeiro dia que entrei na sala de aula. Foi com o tempo. Deve ser muito triste o professor que diz que começou a dar aula assim e vai ser assim até o fim. A palavra saber vem da mesma raiz que sabor e eu aprendi nessa minha trajetória que eu tenho que associar o saber ao sabor. Tudo que você assimila com prazer, você assimila para a vida inteira. Então se você consegue levar para seu aluno o prazer da descoberta, que ele saboreie essa aprendizagem, com certeza você vai ter contribuído para o crescimento dele, cognitivo e pessoal. É por isso que estou com esse 6º ano.

Parece mesmo que Marta, seguindo o conselho da mãe, entrou de cabeça na docência e fez dela sua maneira de operacionalizar com o mundo a sua volta. A escola, a sala de aula, seus alunos, parece ter imprimido nela mais que apenas marcas de uma profissão. Eles deram a ela uma forma de se colocar diante da vida e, pela profissão, Marta foi definindo seu caminho, fazendo e refazendo sua jornada, tecendo uma professora com todas suas fortalezas e fraquezas.

#### *6.6.1 A idiossincrasia do saber-fazer de Marta*

A escolha da professora pela docência se deu, de maneira significativa, a partir da escolha da mãe, que era professora alfabetizadora. Marta se decide pela área da docência e a mãe lhe dá todo apoio, encoraja a filha a entrar de cabeça na profissão. Os primeiros anos de magistério não foram fáceis para a professora, que tomou a severidade para conduzir seu ensino em turmas de alunos que tinham idades semelhantes à dela. A postura firme, que transferiu até mesmo ao pesquisador reminiscências de antigas mestras, mostra como, mesmo tendo modificado sua maneira de conduzir o trabalho na escola, a severidade disciplinadora que a entrevistada narra ter vivido na infância ainda parece presente em sua maneira de ser.

É interessante notar como a educadora relata estar amadurecida em sua profissão, mas ao mesmo tempo pontua sua estagnação no tempo em relação aos avanços que poderia (ou deveria) ter dado em relação à sua maneira de ensinar. Parece-nos que, mesmo com todos os avanços que teve em sua profissão, algo ainda lhe incomoda, ou a faz retomar a professora dos primeiros anos, que incorporava a disciplina da escola particular para também ser severa com seus alunos adolescentes. Acreditamos que isso tenha alguma relação com a maneira com que ela avalia sua escolarização, uma vez que ao mesmo tempo em que relata não gostar da forma com que era tratada, ela afirma que era uma excelente aluna, apesar dos castigos e severas repreendas. Ao mesmo tempo em que ela parece querer deixar esse modelo de ensino disciplinador, algo aparenta impedir-lhe de fazê-lo por completo, pois ela parece acreditar que ele é eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Logo na infância, ela parece começar a compreender que se quisesse sobreviver à escola tirana em que estudava, necessitaria encontrar uma saída. Ela se sustenta em seu saber, que lhe auxilia, para além das variáveis, ser a boa aluna da classe. E dizemos saber e não conhecimento porque ter apenas os conhecimentos necessários para obter boas notas não lhe seria suficiente. A escola autoritária solicita de seus alunos também um modo específico de se portar na escola, um saber ser disciplinado e obediente. Aqueles que fugiam a esse saber eram suscetíveis a receberem os castigos físicos e morais que se achassem convenientes. Enuncia-se o que para nós viria a se constituir o saber-fazer idiossincrático de Marta, saber esse que, como bem diz a professora, tomou diferentes versões em sua trajetória profissional e de vida. Suspeitamos ter ela iniciado a docência com o que nomearemos *saber-disciplinar-o-conhecimento*, chegando a alcançar ao longo de seu processo de profissionalidade – se é que podemos dizer ser isso possível – um *saber-disciplinar-o-saber*.

Enamorada pelo saber da mãe, que no discurso de Marta era uma excelente professora alfabetizadora, ela parece solicitar ser também alfabetizada, mas não nas letras, propriamente, porque nisso ela já o era, mas no magistério docente – “eu aprendi muito com minha mãe”. Chegando à escola particular, ela encontra uma oportunidade ímpar de mostrar ser uma boa professora. Ela estuda arduamente, de modo que por meio de seu conhecimento ela possa agradar ao seu público. A sua maneira de transmitir esse conhecimento, porém, não parece imprimir muita criatividade, mas reproduzir a experiência da escola confessional da infância, muito autoritária e disciplinadora, é verdade, mas eficaz na transmissão do conhecimento à Marta. Ela se mostra muito ligada aos saberes profissionais e a eles parece devotar grande parte de seus esforços de profissionalização. A professora evidencia procurar disciplinar seus alunos pelo saber que possuía e demonstrava sustentar seu saber-fazer em seu conhecimento.

Como ela bem diz, estudava muito e procura se atualizar sempre, pois a escola particular lhe demandava isso. Em contrapartida, de modo a garantir o êxito na tarefa, ela aplicava a disciplina, infalível em sua trajetória e, parecia acreditar ela, que também o seria na de seus alunos. Nesse primeiro momento, portanto, ela parece ser uma mestra da tradição, sem algo que singularize, propriamente, seu saber-fazer. Ela sabia-fazer-o-outro-fazer por meio do conhecimento que empregava de forma disciplinada. Uma mestra que parecia cumprir bem seu ofício.

A chegada de Marta na rede pública, no entanto, parece provocar uma grande desestruturação na maneira como ela conduzia seu ensino, pois como a própria educadora diz, na escola antiga, os pais cobravam e ela se cobrava também, pois necessitava estar sempre estudando e se aprimorando em seu saber referencial ou conteudinal. O saber ser, contudo, dava mostras de não necessitar ser modificado. Parece-nos que estar na rede privada de ensino mostrava-se muito cômodo à Marta, de modo que ela precisava apenas reproduzir a maneira com que foi educada, o rigor que encontrou na infância, sendo isso satisfatório para ela e para a escola em que trabalhava. O choque que ela relata ter sofrido ao chegar a uma escola pública parece evidenciar mais que apenas a surpresa de ser confrontada com algo novo. Esse choque, como relatou a professora, mostrou a ela que seu modo de aprender, na rigidez de uma educação confessional, não servia para todo mundo. As certezas dos primeiros anos de magistério careciam ser desconstruídas, embora ela necessitasse fazer isso sem ir contra aquilo que lhe sustentava em seu saber-fazer, que parecia sustentar-se na intrínseca relação que ela estabeleceu entre disciplina, conhecimento e seu saber<sup>20</sup>.

Chegando à escola pública Marta parece perceber que saber-disciplinar-o-conhecimento da maneira que ela sabia poderia não ser suficiente. Como se a cada experiência profissional ela descobrisse algo mais de seu saber-fazer idiossincrático, conjecturamos que ela tenha depreendido, gradualmente, que se quisesse sobreviver à escola pública, teria que modificar sua relação com o saber e, para isso, “afrouxa” o nível de seu ensino. Seu novo público demandava menos conhecimento e mais saberes relacionados à maneira de ser, pois se os alunos de antes inclinavam-se à disciplina imposta pela professora, os de agora, antes disso, se impunham a essa disciplina e a ela faziam frente, impedindo que Marta seguisse seu ofício. Mais que ensiná-los conteúdos, se quisesse prosseguir sustentando

---

<sup>20</sup> Recordemos que Diniz (2006) diferencia o conhecimento, posto como algo dado, disponível para ser apropriado, do saber que deve emergir do próprio sujeito, uma vez que ele parte de um não saber, como coloca. Sendo assim, enquanto o conhecimento é objetivo e se encontra disponível na cultura para “para quem queira apreendê-lo e transformá-lo”, o saber, para além de sua dimensão objetiva, quando o sujeito se apropria e modifica o conhecimento, “contém também uma dimensão inconsciente, que o move ou o paralisa na sua produção ou apreensão do conhecimento” (DINIZ, 2006, p. 7).

seu saber-fazer, que não parece ter prescindido da disciplina, ela teria que incorporar ao seu ensino uma preocupação a mais: o saber ser de seus alunos em relação às suas vidas. Mas, para isso, a relação de Marta com seu próprio saber teria que se modificar. Para disciplinar o saber dos outros ela teria, antes, de fazê-lo com seu próprio saber.

Talvez aí se assente o comportamento da professora com os alunos da escola pública nos primeiros anos de ofício, algo que não acontecia na escola particular. Colocar-se no nível de seus alunos, quando era ofendida em sua personalidade – “Vai tomar você e sua mãe que estão acostumados com isso, eu não” – parece evidenciar-nos como o saber-fazer da professora encontrava-se circunscrito a uma métrica que não cabia mais em seu campo de atuação. Qualquer variável que se colocasse fora dessa métrica, parecia causar grande confusão à atuação de Marta. Ela parecia saber empregar bem a disciplina e os conhecimentos, algo que parece ser muito caro à professora, mas não parecia saber ser com seus alunos e sugerimos que nem com ela mesma. A menina maltratada da infância teria que ser vencida e abdicar de tanta rigidez com seus alunos se quisesse continuar sendo professora. Acreditamos que a partir do desgaste dos primeiros anos, bem como a percepção de que não conseguia mais alcançar seu público, que estava deixando de ser a professora dos sonhos da mãe, ela começa um movimento reflexivo que culminaria na invenção de seu saber-fazer-disciplinar-o-saber. Marta evidencia que não se orgulhava apenas de ter uma turma disciplinada, mas de saber que por meio de sua disciplina seus alunos alcançavam progressos, assim como ela alcançou. Percebemos isso quando ela pontua a culpa que sentia quando algum de seus alunos tinha sua trajetória interrompida, algo que ela atribui também à ineficácia do ensino ofertado a eles. Acreditamos que isso também tenha auxiliado a educadora a refletir e reconfigurar seu saber.

A inadequação do saber-disciplinar-o-conhecimento de Marta, na escola pública, parecia se evidenciar na dificuldade dela em lidar com seus alunos, mas também na dificuldade deles em compreender o ensino ofertado por ela. Quando ofendida, Marta se igualava ao alunado e respondia em tom de igualdade, pois parecia dominar pouco da arte de saber ouvir seus alunos, ouvir o que havia de implícito em suas falas, interpretar a maneira de ser deles em relação a ela, à escola e às suas próprias vidas. Não acreditamos que tenha sido fácil à professora fazer concessões em alguns de seus valores, de modo a tornar possível a tarefa educativa. A educação disciplinadora e punitiva, a estagnação onde por vezes ela acredita ainda estar, parecem retornar em seu discurso, mesmo que ela não se dê conta disso. A condescendência de Marta com as famílias agressoras e professores favoráveis a agressão, como já pontuamos, nos leva a hipotetizar que ela, em algum nível, assentia com tal conduta,



por acreditar que mesmo tendo recebido tratamento semelhante na escola, ela alcançou excelentes resultados. Se o saber para Marta é algo tão relevante, a disciplina empregada para obtê-lo deve ser também ser tida em alta conta. Percebemos isso quando ela afirma que nem sempre só a conversa resolvia para todos os alunos, deixando em aberto o que, de fato, resolveria.

O momento em que, enfim, acreditamos ter iniciado a grande invenção do saber-disciplinar-o-saber de Marta se deu quando, incentivada pela morte da mãe, ela rompeu com uma trajetória de 22 anos na primeira escola pública em que lecionou. Esse movimento, que parece ter sido muito significativo na história da professora, demonstra um rompimento com algo de seu saber, ou do saber da mãe. Se, pelo discurso da professora, apreendemos ter sido o saber da mãe o primeiro determinante da escolha profissional, a morte física da mãe parece ter repercutido, de maneira direta, na subjetividade de Marta, que viu uma emergente necessidade de reconfigurar seu próprio saber. Ela conclui que não era uma árvore, que precisava de algo novo. Nossa hipótese, a partir da maneira como a professora relatou a separação da mãe, evidencia não uma necessidade propriamente de renovação de um saber, mas de reencontro, pela profissão, com o saber da mãe, que ausente fisicamente, poderia se fazer presente novamente caso a professora conseguisse ser a boa educadora que a mãe parece ter sido.

Essa busca por uma nova escola, contudo, ao invés de trazer a Marta um saber novo, suspeitamos que tenha, em definitivo, a ligado mais ainda ao saber da mãe, de modo que ela se tornasse uma duplicata da mãe. Isso não se deu, contudo, na primeira escola da nova jornada, mas parece ter se dado na EME. Mais experimentada pela docência, a professora fez uma escolha pela turma mais difícil, escolhendo os alunos que apresentavam mais problemas, como uma maneira de dizer que, após reinventar-se várias vezes, ela estava em paz com o seu saber, com o saber da mãe, pois unia a disciplina, o conhecimento e o saber ser em sua complexa turma de 6º ano. A mãe, enfim, poderia descansar em paz, pois Marta, a filha que seria também professora, havia conseguido ser uma boa professora de alunos desafiadores e, além disso, levar a eles o saber que lhe é de tanto apreço, um saber acadêmico e um saber sobre a arte de viver. O sentimento de amadurecimento profissional que Marta diz sentir, bem como a diferença que nota em sua maneira de ser professora após o ingresso na EME e o trabalho com a turma de 6º ano, demonstra ter aberto à professora uma perspectiva nova, mas ao mesmo tempo muito familiar de um saber já conhecido.

Agora ela parece dominar a cena educativa, e se vale de um novo saber para isso: o religioso. O fato de se emocionar quando relata a diferença que a turma de 6º e a nova religião fizeram em sua vida, parece mostrar como, subjetivamente, Marta teve seu saber-fazer

modificado, de modo que ao longo de sua trajetória, sem perder de vista sua necessidade de impor uma métrica aos seus alunos, discipliná-los, ela passa de um saber-disciplinar-o-conhecimento para o saber-disciplinar-o-saber. Isso porque ela não se preocupa mais apenas com o que seus alunos sabem ou não sabem em relação aos conteúdos, mas, sobretudo, como eles encontram na escola meios de tornarem suas vidas melhores e modificarem sua maneira de ser. A partir dessa reconfiguração, a última na visão da professora, ela não parece se importar tanto com os chutes, as cadeiras voando ou os xingamentos. O importante para ela parece ser modificar a relação de seus alunos com os saberes, com seus modos de ser e de aprender.

Quando observamos algumas falas de Marta: “Não que eu saiba tudo”; “São alunos que o professor precisa saber trabalhar. Não que os outros não tenham sabido”; “Não que eu seja fantástica”; “Não é mostrar nada para os outros. Não tenho a pretensão de mostrar nada para ninguém”, a professora parece nos apresentar uma falsa modéstia, que aponta para essa relação entre seu fazer mediado pelo saber. Para ela, parece ser de grande importância saber que sabe fazer porque possui um saber que lhe permite isso. Se antes ela sustentava o conhecimento, agora ela parece sustentar um conhecimento que se retraduziu em saber, e não só um saber exterior, mas um saber próprio, um saber mais sobre si, que lhe permitiu manejar com seus alunos e levá-los a fazer porque ela sabe como fazer isso. A crença dela de que possui um saber e esse saber muitas vezes sabe mais que os outros, nos parece ser basilar para a professora.

A compreensão dela de que necessitava ser a adulta quando se relacionava com seu alunado também nos aponta esse processo de transição entre saber-disciplinar-o-conhecimento para o disciplinar-o-saber, pois é como se ela compreendesse que a menina do colégio confessional, que exigia respeito à sua capacidade de superar as adversidades pelo conhecimento e assujeitamento, não poderia se colocar sempre exigindo alguma reparação. Ela teria que ceder em algum nível, pois se seu saber se mostrava falho para lidar com algumas situações da docência, não poderia ser diferente com seus alunos. O saber para Marta parece tomar, de fato, seu sabor quando ela demonstra ter compreendido que para ser mestra, ela teria que adaptar-se às variáveis de seu ensino e moldar-se de acordo com as variáveis da vida. No trato com a violência, saber-disciplinar-o-saber parece servir muito bem a Marta. Embora ela se assuste com alguns casos de violência, isso não aparenta lhe impedir de agir frente a eles.

Em vista daquilo que temos reflexionado e apreendido da violência e do saber-fazer singular de nossos educadores, poderemos extrair algo que nos auxilie a compreender nosso objeto de pesquisa? Buscando subsídios para essa questão, seguiremos para as considerações finais de nosso trabalho, buscando apreender, a partir do que temos trabalhado até aqui, o saber-fazer docente para lidar com os casos de violência na escola.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que seria muito pretensioso de nossa parte nomear essa seção de nosso trabalho como uma “conclusão”. Seguimos com a ideia psicanalítica de que quando se trata de sujeitos, e em nosso caso, uma pesquisa com sujeitos, as respostas serão sempre subjetivas, e por isso mesmo únicas e fascinantemente novas, portando sempre algo próprio de cada um. Como assevera Pereira (2016, p. 214) “a função da psicanálise aplicada à educação, bem como à pesquisa e às instituições sociais, é de se opor a toda e qualquer concepção totalitarista e mistificadora do discurso”. Assim, concluir alguma coisa sobre a imprevisibilidade e inventividade da subjetividade humana é um trabalho que, acreditamos, não se encontra na ordem de nossas possibilidades. Mas, considerações acerca do que depreendemos de nossa pesquisa parecem ser não só possíveis, mas também necessárias, para que o leitor possa, enfim, reelaborar algo a partir do que nós elaboramos sobre o saber-fazer dos educadores ao lidar com os casos de violência na escola. Iniciaremos nossas considerações a partir desse saber-fazer e finalizaremos suscitando alguns pontos de reflexão sobre a violência, subjetiva e objetiva que enfrenta a Escola Municipal Esperança.

Ao bordejar o que se apresenta a conclusão de uma pesquisa, indagam-se os pesquisadores se alcançaram as respostas esperadas, retomando algo da questão motivadora do trabalho, que, em nosso caso, versou sobre que saber-fazer os educadores apresentam ao lidar com os casos de violência na escola. Nossa suspeita inicial era de que algo no nível da subjetividade, da pessoalidade e do lugar mesmo ocupado pelo educador mediante a cena de violência poderia igualmente contribuir para o malogro ou êxito em resolvê-la. Nesse sentido, acreditamos que a noção de saber-fazer estabelecida pela psicanálise poderia nos auxiliar a elucidar esse nível do problema, bem como a própria noção de violência que, no sentido psicanalítico, tende a relacioná-la às questões subjetivas. Tendo no horizonte, portanto, alcançar mais do que o simples fazer docente frente à crueza dos casos de violência subjetiva, fomos ao encontro de quatro educadores, buscando aquilo que cada um tinha de singular a nos oferecer para a compreensão de nossa questão e confirmação ou negação de nossa suspeita a respeito do problema.

Tendo ciência de que o campo em que nos dispusemos a pesquisar, antes de requerer o saber psicanalítico, constitui-se de saberes pedagógicos, buscamos em autores do seio das teorias pedagógicas a compreensão do saber-fazer docente, até que, pela lacuna encontrada nelas, pudéssemos incorporar a psicanálise, de modo que o saber-fazer singular de cada educador ao lidar com os casos de violência pudesse emergir. Até alcançar esse ponto, no

entanto, fomos levados a destrinchar os saberes e os fazeres docentes observando o processo de profissionalização do professor e a consequente construção da profissionalidade docente, momento em que ao ser reconhecido professor acadêmica e legalmente, tem o sujeito que iniciar um percurso de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal, até que possa, de fato, identificar-se com seu ofício e nele inventar uma identidade que lhe permita exercê-lo.

Ser professor, em vista disso, mais que simplesmente receber um diploma que lhe autorize a docência, parte de uma escolha do sujeito em desenvolver-se em sua profissão e dominar aquilo que o diferencia em seu ofício, que é saber ensinar (ROLDÃO, 2007) com mestria do ensino. Um professor que não sabe ensinar demonstra não dominar seu ofício e, conseqüentemente, não cumprir com o que é esperado de todo professor, que, como mestre, deve saber-fazer o outro fazer (PEREIRA, 2016). Não raro, vemos a imagem do bom professor ligada àqueles profissionais que, a par de todas as variantes que a educação oferece, conseguem levar seus educandos a aprender e apresentar resultados socialmente reconhecidos em exames nacionais de avaliação da aprendizagem ou em provas periódicas aplicadas pelas instituições de ensino. Portanto, embora tenhamos visto que haja no ideário popular a ideia de que os docentes são imbuídos de uma missão vocacionada para o ensino, à qual devem estar dispostos a dar suas próprias vidas, ainda que não demonstre estar o professor disposto a dar muito mais que apenas seu ensino – como vimos fazer Marta no início de sua carreira – se esse ensino é considerado satisfatório, temos, socialmente falando, um bom professor. A educadora parecia, quando chegou à primeira escola, importar-se muito pouco com a personalidade de seus alunos e mais com os resultados que eles alcançariam se ela fosse uma professora que dominasse a arte de ensinar conteúdos, fossem quais fossem os métodos empregados. Isso parecia agradar aos pais de seus alunos e aos seus gestores escolares.

A convicção de que conseguem levar seus alunos a alcançarem bons resultados parece ser muito relevante para os educadores da Escola Esperança. Mas como eles demonstram estar dimensionando esse ensino, para crerem-se exitosos? Em larga escala, temos, como já citamos, inúmeros mecanismos dos quais tem se servido as políticas públicas para área da educação que por meio de testes, exames e provas quantifica o saber dos alunos e, por isso, “premia” com mais ou menos verbas as respectivas escolas, de acordo com os resultados alcançados. Na EME creem-se os educadores exitosos nesse aspecto, pois como foi relatado em uma das entrevistas, pela diretora Joana, a instituição tem conseguido, ano após ano, cumprir todos os projetos enviados pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e alcançar expressivos resultados nos testes de avaliação de desempenho dos alunos, aplicados pelas instâncias governamentais. Na EME, acrescesse a isso a certeza que parecem sustentar

os educadores de que seus alunos, além de aprenderem na escola, sentem-se cuidados, o que une ao ensino a dimensão afetiva. Para Pacheco (2004, p. 13) o ensino vai além de conteúdos e técnicas, de modo que o autor “reconhece que o ensino não é um prática exclusivamente cognitiva e intelectual, mas também social e emocional”. Concordamos que na EME ao conciliar o ensinar (conteúdos) com o educar e o cuidar, tem-se obtido alguns resultados satisfatórios, ainda que com ressalvas. Quando a escola consegue entregar esses resultados socialmente valorizados, parecem os docentes se orgulharem disso e tomarem tal êxito como um êxito pessoal.

Mas, por qual motivo acreditamos ser importante suscitar essa questão? Pelo motivo de que se independentemente de empregar a dimensão do educar e do cuidar, acredita saber o professor ensinar, cremos aí se assentar parte do que lhe instrumentaliza para conduzir seu ofício crendo-se mais exitoso que malgrado. Ainda que a profissão, a sala de aula ou seus alunos lhe ofereçam desagradáveis contingências, aos professores que parecem inventar um modo singular de saber-fazer o outro fazer por meio de um saber-fazer idiossincrásico, subjetivo, a docência parece se apresentar menos danosa e mais satisfatória. A crença pessoal de que são bons professores e os resultados quantitativos que recebem de seu trabalho parece restituir neles a coragem moral (PEREIRA, 2019) de conduzir sua profissão, alcançando, de fato, o êxito pessoal. Parece-nos, em vista disso, que para o professor saber-fazer o outro fazer – ou seja, saber ensinar de modo que o outro aprenda (conteúdos ou modos de *ser*) – ele necessita inventar um saber-fazer singular, algo que vai muito além de apenas cumprir com o que é solicitado ao mestre, uma vez que a invenção desse saber-fazer próprio do sujeito parte de um árduo trabalho subjetivo. Inventar um saber-fazer singular diz de um movimento inconsciente, em que se faz necessário saber-se mais para que se consiga operar com o saber do outro.

Esse parece ter sido o grande trabalho de nossos educadores até que conseguissem desenvolver seu ofício com mais autonomia. Tal movimento dos educadores, contudo, pareceu-nos estar ainda muito distante do que seria um movimento promovido pelo saber analítico, uma vez que embora saibam fazer o outro fazer, em determinado momento esse saber paralisa, como explicaremos melhor adiante.

Nossa hipótese, portanto, é que sendo solicitado ao educador, em primeira ordem, apenas saber fazer o outro fazer, que é como todo mestre se impõe, cada educador encontra sua maneira singular de fazê-lo, podendo ele operar com seu ofício, conduzir o ensino e sobreviver à escola e suas desconcertantes variáveis. O educador, porém, que não consegue ensinar, por faltar-lhe algo singular que seja uma marca de seu ensino, com o qual possa ele

manejar o ensinar e operar na desafiadora relação sujeito-outro, tende a demitir-se de ser um professor, por crer-se incapaz de cumprir com o fundamental de seu ofício, que é saber levar o outro a fazer, levar os sujeitos em idade de escolarização a produzir – ou reproduzir – saberes. Poderiam ser esses educadores aqueles que não conseguem manter a disciplina em sala de aula, que acreditam que seus alunos pioram a cada dia ou que se apegam de tal forma à sua impotência, que criam adoecimentos psíquicos e físicos para justificar sua dificuldade em operar com seu ofício.

Em vista disso, haveriam de ser os docentes que fracassam em sua profissão desprovidos de singularidades? Não cremos que o sejam, até porque tal afirmativa seria muito improvável, se não impossível. Todo sujeito, por ser provido de subjetividade, terá, em vista disso, singularidades que o tornem particular em relação aos demais. O que acreditamos, contudo, é que se esse sujeito, ao decidir-se pela docência, não consegue nela inventar seu modo particular de bem conduzi-la, poderá ele, da mesma forma, mas em direção contrária, produzir sintomas, que ao invés de auxiliá-lo, poderão ainda mais fazê-lo submergir. Como disseram Joana e Hermínio, “aqueles que não gostam da docência não permanecem, e se permanecem, ficam de laudo”. Esses docentes, portanto, também se singularizam, mas parecem inventar singularidades que evidenciam o pior de si mesmos e em nada lhes servem para o ofício docente, senão para esse pior.

O resultado da pesquisa realizada por Pereira, Lo Bianco e Moyano (2019) parece ilustrar bem isso. Os autores concluíram que o magistério docente não seleciona ou é constituído apenas pelos professores péssimos ou fracos, uma vez que, dado seu esforço e desafios superados para chegarem à docência, eles já são por isso vencedores. No entanto, ao se desidentificarem com a profissão e receberem da escola e da sociedade apoio incondicional à sua desistência subjetiva, temos o que para os autores se configura a produção dos péssimos pela instituição, pela sociedade, como também pelo próprio sujeito, que assente com sua decadência moral, repertorial, institucional e subjetiva.

En la perspectiva de la singularidad subjetiva, estas revelan como algunos profesores producen, en si mismos, formas de sintoma en razon de tal cuadro. Esas formas, en nuestros estudios, derivan respectivamente de los efectos de desautorizarse en la función, de padecer psiquicamente o de no “funcionar” cuando no puede llevar a cabo esa misma función. [...] Y hablamos aquí del síntoma psíquico, es decir, de un fenómeno subjetivo que revela como cada uno de nosotros se presenta en la realidad. (PEREIRA; LO BIANCO; MOYANO, 2019, p. 138).

Em visto disso, poderíamos dizer que os educadores da EME têm obtido sucesso em sua profissão docente, conseguindo produzir-se de tal modo que a docência não se lhes apresente uma expiação?

Acreditamos que se considerarmos parcialmente os educadores entrevistados, que parece terem inventado uma identidade docente que lhes torne possível operar com a escola e com a violência. Como a fração de sujeitos participantes da pesquisa representa uma fração muito pequena do conjunto de educadores da escola, seria pretensioso dizer que essa é uma característica da instituição. Durante as entrevistas, por exemplo, uma professora que não participou da pesquisa entrou desesperada na sala da direção porque não estava mais suportando lecionar na turma de 6º ano em que a professora Marta disse ter se realizado como professora. Portanto, nem todos os professores da escola parecem operar bem com a violência ou com as imprevisibilidades que a escola lhes apresenta. Acreditamos ter sido uma escolha da equipe gestora da instituição selecionar para serem entrevistados apenas aqueles que parecem dar conta de seu ofício, de modo a mostrar como eles têm conseguido operar com a violência na escola. Em vista disso, com o que nos foi dado, construímos essa hipótese sobre o saber-fazer docente para lidar com os casos de violência na escola, mas também com tudo mais que a escola apresenta. Um saber-fazer singular e inconsciente, que parte da necessidade que tem o professor de sustentar o ensino por meio da mestria de saber fazer o outro fazer.

Se nos tivesse sido dado a entrevistar 50 educadores, acreditamos que poderíamos ter apreendido ao menos 50 maneiras singulares de saber-fazer, num espectro que iria desde *saber-fazer o outro fazer* a *saber-fazer abster-se de saber ou fazer*. Em nosso caso, parece que encontramos quatro casos de sujeitos que sabem-fazer-o-outro-fazer por meio de um saber-fazer singular que lhes instrumentaliza nesse processo. Se esse saber-fazer singular capacita o sujeito que o detém a operar com a escola, não poderia ser diferente no trato com *alguns* casos de violência. *Alguns* porque ao mesmo tempo em que esse saber-fazer singular lhes oferece meios de operar com a violência, ele evidencia também o sujeito não todo que se procura esconder sob um saber que também é não todo e tende a mostrar suas falhas.

Hermínio, aparentemente detentor de um *saber-se-fazer-amado*, demonstra ter sempre um saber *prêt-à-porter* pronto a oferecer a quem quer que o demande, uma maneira de *ser*, conquanto acredite Hermínio estar o outro em condições de receber algo de seu saber. Aqueles que o educador demonstra julgar inaptos a receber uma parcela de seu saber parecem, ser por ele, excluídos da cena, relegados à margem, postos do lado de fora do que ele circunscreve como possível de operar por meio de seu saber-fazer. Sobre essa falha que acreditamos ter encontrado no saber-fazer de Hermínio, que, como temos visto, parece



determinar o posicionamento de toda a instituição, buscaremos fundamentar nossa hipótese sobre a Escola Esperança e a violência.

O que quer um menino nascido e criado em uma região periférica, muitas vezes sujeito à carência extrema de recursos, privado de afeto, ensino, educação, senso de valorização da vida e dos outros? O que a escola, em contrapartida, tem a lhe oferecer? Uma escola tradicional (TAVARES, 2013), fundada pelos valores da tradição, que não coincidentemente são sustentados pela elite de uma sociedade cingida em classes sociais, carece oferecer a esse menino algo mais que apenas a tradição. Sujeitos criados às margens da tradição autoproclamada pelos poderes dominantes, não encontrarão, em definitivo, nos valores da tradição ofertados pela escola um sentido que lhes faça querer tomar a permanência na instituição e seus professores como aqueles a quem podem eles demandar referências. Se a referência desses alunos encontra-se em um mundo cercado por drogas, tráfico, pobreza e falta de recursos, as referências da escola necessitam ouvir o que demandam esses alunos e retraduzir seus saberes e seus modos de ofertar esses saberes. Afinal, a contragosto de tudo que parece ir contra a vida desses sujeitos, vivem eles em um mundo que traz consigo também uma rica cultura, marginalizada, é verdade, mas nem por isso digna de ser desprezada por instituições como a escola. Serem sobreviventes na vida e terem de sobreviver também à escola parecem ser uma dupla penalização à qual estão expostos, pelo simples fato de existirem. Acreditamos que a superação de parte desse contrassenso deve caber à instituição escolar.

Nisso a EME parece estar buscando cumprir com o árduo trabalho de trazer algo da realidade de seus alunos para dentro dos muros da escola e construir uma ponte, ainda que frágil, entre o que está fora e o que vem para dentro. Acolher a realidade dos alunos não parece se apresentar como uma opção para a escola, e principalmente para as instituições presentes em regiões de maior vulnerabilidade social, como a EME. A violência parece irromper como balas de canhão em campos de batalha quando percebem os alunos que estão imersos em um mundo que não lhes pertence e, por isso, não necessitam eles, com esse mundo, criar laços e cumprir as regras de um jogo que nunca foram convidados a jogar.

Mas de que maneira a Escola Municipal Esperança tem trazido a realidade de seus alunos para o lado de dentro? Ou deveríamos nos perguntar: tem a EME realmente acolhido a realidade de seus alunos ou está ela criando dissimuladas formas de inclusão-exclusão, a exemplo mesmo da sociedade que a cerca, para operacionalizar com a violência?

A relação estabelecida entre a educação e o ensino (TAVARES, 2013), posta na EME, se mostra de fundamental importância para que compreendamos a maneira como os

educadores da instituição têm demonstrado conduzir o acolhimento de seus alunos, bem como as limitações que esse acolhimento parece lhes impor. Tavares (2013) nos esclarece que a função prioritária da escola deveria ser *ensinar* e auxiliar seus alunos na criação de um pensamento crítico, sendo que *educar* os escolares viria como uma tarefa secundária e consequente da primeira. Quando, no entanto, encontramos famílias desestruturadas e políticas públicas falhas ou inexistentes, que não dão conta de suprir as necessidades das crianças e adolescentes em idade de escolarização, tende ser relegado aos educadores, quase solitários, suprir com aquilo que as demais instituições não têm conseguido fazer. O fracasso da instituição escolar, em vista disso, assume um endereçamento direcionado aos professores, principalmente, mas também a toda estrutura que apresenta a educação em nossos dias, embora saibamos, seja um problema que possui muitas outras facetas e agravantes, para além da simples ineficácia desses profissionais em abarcar uma multidimensionalidade de funções para as quais não se encontram e não foram preparados.

Na EME, contudo, isso parece assumir um contorno diferenciado, uma vez que não parecem os educadores entrevistados muito preocupados com a dupla necessidade de ensinar e de também educar seus alunos, chegando alguns deles, se não a maior parte dos entrevistados, a colocar o educar – cuidar do *ser* – à frente do ensino, que deveria, ainda sim, ser a prioridade da escola. Esses educadores, a exemplo mesmo de missionados para o ensino (ESTEVE, 2009; PEREIRA; LO BIANCO; MOYANO, 2019; TARDIF; RAYMOND, 2000) parecem assumir seu ofício com tamanho desvelo que demonstram sentir prazer em dizer-se mais que apenas professores, de assumirem a responsabilidade pelo futuro daqueles que educam. Isso, contudo, devemos ressaltar, assume sua particularidade de acordo com o saber-fazer de cada educador, uma vez que se Evandro, por exemplo, parece acolher todos os educáveis, como parte de suas responsabilidades, Hermínio, por sua vez, aparenta circunscrever esse acolhimento, como já vimos e voltaremos a ver adiante.

Para Pereira (2016) o educador necessita assumir a impossibilidade da educação se quiser retomar algo de sua mestria para o ensino, fazendo do lugar onde opera uma fonte de mais sucessos que intermináveis fracassos. Torna-se necessário, em vista disso, assumir o sujeito não todo (DINIZ, 2006; PEREIRA, 2016), aquele a quem não é possível fazer tudo, mas que assumindo essa impossibilidade, encontra meios de operacionalizar com o que é possível ao educar e nisso se comprazer, sentir-se vigoroso por saber que não é, e nem poderia ser, onipotente. Quando, contudo, buscam os educadores assumir uma onipotência que não possuem, facilmente se frustram, pois não conseguem abarcar as movediças variáveis de vida de seus alunos. Por conta disso, assumem uma culpa que pode lhes paralisar em seu saber-

fazer, como nos relatou o educador Evandro e a educadora Marta, que, muitas vezes, se autculparam por não terem “salvo” seus alunos do crime, das drogas ou até mesmo da morte.

Se a sociedade parece não conseguir definir muito bem as funções dos professores, muitos parecem também apresentar dificuldade em definir seu papel e definirem-se frente ao que são chamados a fazer, encontrando nessa indefinição uma das fontes de seus padecimentos, da perda de sua autoridade e da falta de um saber-fazer com a própria docência. Sobre esse aspecto, portanto, imersos na indefinição de suas funções, os professores da EME parecem se perder entre o cuidar e o ensinar, confrontados pela angústia de nem sempre conseguirem fazer tudo o quanto gostariam por seus alunos. Consciente ou inconscientemente, esses educadores parecem buscar saídas que justifiquem a impossibilidade de seu ensino, procurando alternativas às quais possam direcionar a responsabilidade de algo que, como nos evidencia Freud, por si mesmo tende a não alcançar êxito completo.

Uma dessas saídas, fala corrente entre os educadores entrevistados, foi a culpabilização da família e da realidade dos alunos pelos episódios de violência e dificuldades de aprendizagem apresentadas na escola. Nesse quesito, nossos educadores seguem uma tendência observada no meio educacional de que a família é uma das principais culpadas pelas dificuldades que a instituição enfrenta (MESQUITA, 2009; TAVARES, 2013; ROSA, 2019), principalmente nos excessivos casos de violência. A família é unânime no discurso de nossos educadores como a principal responsável pela pulverização da violência na escola, assumindo para eles o lugar de onde parte a desordem que seus alunos apresentam quando chegam à instituição. Não discordamos da relevância de se pensar essa responsabilidade que deve ser atribuída ao núcleo familiar, lugar onde acontecem os primeiros processos socializadores do sujeito, bem como ao meio do qual ele é proveniente, também preponderante no processo de socialização. Nossa ressalva, contudo, se assenta sobre uma nuance do problema aparentemente pouco vislumbrada por nossos educadores.

No momento em que “a agressividade, estrutural e constitutiva, retorna sob a forma de ato agressivo, é preciso uma aposta na psicanálise” (GUERRA; PINHEIRO, 2011, p. 6). Quando a trazemos para a discussão do fenômeno violento na escola, necessitamos considerar que haja outros fatores, além da desautorização docente – ou das figuras de autoridade –, que impulsionam e favorecem a violência nesse cenário. O principal deles deveria ser o próprio sujeito, a quem se pode atribuir o protagonismo da violência. Essa concepção, no entanto, longe de ser unânime, encontra-se muito distanciada das explicações correntes na escola para explicar e justificar a violência que nela irrompe. Dificilmente encontraremos na instituição escolar sujeitos dispostos a tentar compreender a violência a partir de sua própria contribuição

para que ela se dissemine, de modo que parece haver sempre uma vontade pessoal e inconsciente de que a culpa possa ser transferida e relegada ao outro e nunca a si mesmo. Muitos educadores, em vista disso, têm relegado a culpa da emergência da violência às famílias, à falta de infraestrutura das escolas, aos alunos, dentre outros muitos pontos. Relegar o problema à família ou ao meio de origem do aluno parece ser uma saída mais cômoda e aceitável, que subjetivamente tende a estacionar a culpa menos nos educadores e mais em fatores extrínsecos à sua atuação profissional. Percebemos isso quando o fator família e o meio externo receberam maior fração de culpabilidade que o comportamento de nossos educadores para lidar com a violência. Antes disso, o que nos parece é que eles acreditam, piamente, que trabalham em função de jungir as fraturas causadas pelas variantes de vida de seus alunos e nunca pelas falhas de seu saber-fazer não todo.

A contribuição do meio externo e da família, ressaltada pelos educadores, não pode, todavia, ser descartada, pois encontra até mesmo nos relatórios analisados sobre a localização da escola, grande relevância nos índices de violência que a instituição enfrenta. A violência na EME, como bem pontuou os educadores entrevistados, sobremaneira os diretores da instituição, apresenta-se muito relacionada ao meio em que a escola encontra-se localizada. As brigas e atritos entre os alunos, muitas vezes, têm origem nas comunidades onde eles vivem, encontrando na escola um lugar propício para que esses desentendimentos fervilhem e entornem do caldeirão fervente que a instituição se torna. Muitos problemas violentos sérios enfrentados pela EME se dão, grandemente, em virtude de brigas externas envolvendo as famílias dos alunos, o que, para os educadores, evidencia uma das dimensões mais complexas do fenômeno violento. A reprodução do meio em que vivem dentro da escola torna-se algo rotineiro, dada a naturalização que a violência encontra na vida de muitos escolares.

É papel da escola buscar a superação da violência apresentando aos seus estudantes outras maneiras de comunicar e expressar aquilo que traz a eles algum descontentamento. O diálogo, em vista disso, tem sido o meio empregado por todos os educadores de nossa pesquisa, uma vez que eles parecem de fato acreditar na força que tal ferramenta tem para transformar as relações entre eles, seus alunos, a escola e a comunidade. Vimos isso como um ponto positivo da instituição, pois embora nem sempre o diálogo pareça ter espaço, quando ele se dá, mostra alcançar bons frutos.

Costa (1986) orienta que um ato ganha contornos violentos apenas quando se observa a intencionalidade de violentar, seja por quem será violentado, seja por quem observa o ato violento. Na EME percebemos como é pulsante, no discurso dos professores, principalmente no início da carreira docente, a classificação de atos agressivos e até mesmo incivildades por

parte dos alunos como extremamente violentos, assim classificados pela intencionalidade observada, que era estranha à realidade dos professores. O encontro de diferentes culturas na escola pode ser o causador de desencontros no processo de comunicação que tendem a levar os sujeitos a partirem para o embate, simplesmente pela dificuldade de pôr em prática lições de alteridade, algo que nossos educadores evidenciaram estar conquistando ao longo dos anos, como bem pontua Esteve (2009), por meio de um árduo trabalho de conhecimento do outro e, principalmente, do autoconhecimento.

Em vista disso, a maneira de olhar para seus alunos, principalmente nos primeiros anos de profissão, também nos pareceu algo que deveria ser pontuado. A imagem da pobreza ligada à violência (PINO, 2007; WIEVIORKA, 1997), em vista do que temos encontrado em nossas teorias e análises das entrevistas, evidenciou-se muito pulsante na realidade da EME. O relato dos educadores entrevistados na escola nos mostra como instituições como a Escola Esperança são estigmatizadas, antes mesmo de serem conhecidas empiricamente, por estarem localizadas em regiões periféricas caracterizadas pela relevante pobreza. O estranhamento dos educadores ao chegarem à instituição evidencia um choque de realidades diferentes que não encontra subsídios teóricos que digam aos educadores como proceder, por ser tratar da complexa relação sujeito-sujeito. Adaptar-se a esse mundo diferente e aparentemente hostil é uma tarefa árdua e exigente, que pede mais que apenas saber-fazer o outro fazer, como deve saber um mestre. Ingressar na profissão docente parece exigir dos professores bem mais que simplesmente dominar conteúdos, saber transmitir conhecimentos de mundo ou ensinar as letras e a tabuada. Exige deles aprender a lidar com o outro e com aquilo que no outro o recorda algo que dele mesmo ele necessita elaborar (HENRIQUEZ, 1990).

Sob a pena de fracassar desastrosamente caso não o consiga, carece o docente reconhecer que a maneira de se expressar de seus alunos diz muito mais que aquilo que se mostra. Como a pobreza é um meio favorável para a proliferação de maneiras de ser e agir reprováveis pelo tônus social dominante, cabe à escola, e aos seus educadores, devolver, ainda que parcialmente a seus alunos, o que se faz necessário para que alcancem minimamente a dignidade e a criticidade do mundo em que vivem, retirando-os da indigência subjetiva em que estão colocados. Julgar a violência que irrompe na escola e a dificuldade de socialização dos alunos pelo meio social do qual são originários e pelas condições econômicas que possuem parece ser também uma maneira que encontram os educadores de justificar as falhas que o processo de ensino-aprendizagem apresenta, isentando-os da responsabilidade de não saberem fazer tudo quanto gostariam.

Até aqui, o que sugerimos é que os educadores entrevistados em nossa pesquisa inventaram um saber-fazer singular que lhes instrumentaliza para fazer o outro fazer e, assim, conduzir seu ensino com alguma satisfação pessoal ou, talvez, alguma identidade profissional. Esses educadores, no entanto, parecem crer que são dotados de uma vocação para o ensino, que não lhes permite falhar, atendendo seus alunos não apenas na dimensão do ensino, mas também atentos ao cuidar e ao educar, como uma tarefa de amor que exige a doação de si mesmos no acolhimento do outro. Confrontados pela impossibilidade da educação, quando eles percebem que não podem alcançar o êxito completo da tarefa que se dispõe a cumprir, parecem buscar justificativas que relembram a outros fatores a responsabilização dessa impossibilidade, que eles parecem encarar como impotência. Dentre essas justificativas, encontramos a culpabilização da família, do meio de origem dos alunos ou as condições sociais que eles apresentam. Essas justificativas, a nosso ver, embora relembram a culpa ao outro, não parecem excluir, deliberadamente, o aluno da cena escolar, pois nos mostram o que se apresentam como tentativas desses sujeitos educadores para compreender a situação de seus alunos e a isso tentarem dar uma solução. Mas alguns casos de alunos parecem expor de tal forma o que nossos educadores encaram como impotência, que eles mostram buscar uma alternativa mais drástica para não terem de confrontar a culpa pelas impossibilidades que encontram em seu ensino: a exclusão.

Essa alternativa drástica parece ser a solução para uma questão que nos interrogou sobre a violência que experimenta a Escola Esperança, que versa sobre como tem conseguido a instituição, a partir do discurso de seus professores, paulatinamente superar a violência, ainda que os relatórios governamentais digam o contrário. Haveria, portanto, uma escola virtual colocada entre as mais violentas nos relatórios governamentais, e uma outra escola real, aquela à qual se referem os educadores entrevistados?

Para compreender esse paradoxo, nos serviremos da conceituação de Žižek (2014), mas também de outros autores como Pino (2007), Saviani (2013) e Tavares (2013), que trazem à violência seu aspecto subjetivo e objetivo (sistêmico e simbólico). A compreensão da violência na EME, sob essa perspectiva, parece ser de grande relevância, por evidenciar seguir a escola, nesse aspecto, o mesmo padrão da sociedade em que se encontra inserida. Vimos, com esses autores, como é possível experienciar a violência em nossos dias e como ela se infiltra no seio da sociedade de maneira sorrateira, e muitas vezes, imperceptível, o que poderíamos chamar de formas objetivas de violência, ou seja, aquela que se esconde sob os véus do direito, da lei e da linguagem. Em contrapartida, a violência escancarada nas ruas, nos

jornais, na mídia etc. desvia nossa atenção da violência sistêmica e simbólica que são primeiras e determinantes da violência subjetiva.

Quando Hermínio diz que os drogados, por exemplo, não permanecem dentro da escola, são devolvidos para o exterior, dá-nos a entender que a EME tem superado a violência de maneira enérgica, é verdade, mas a que preço?

A violência que não pode entrar na escola, sob esse aspecto, evidencia-se como uma violência com a qual a escola não precisa lidar, e esse parece que tem sido parte do posicionamento de nossos educadores frente ao fenômeno. Fundamentamos, a partir de dados fiáveis, que a escolha da instituição se deu pelos altos índices de criminalidade e violência apresentados por ela nos relatórios públicos disponibilizados para nossa pesquisa. Ao chegar à escola, no entanto, a realidade encontrada parecia estar muito destoante do que diziam tais relatórios. Ao invés de encontrar uma instituição profundamente abalada pela violência, encontramos uma escola organizada, aparentemente tranquila e bem equipada, nada muito diferente de qualquer outra (boa) instituição de ensino que, apesar de casos isolados de violência, segue cumprindo, sem grandes intercorrências, seu trabalho educativo.

Esses relatórios que apontam as escolas mais violentas da capital mineira se fundamentam também no IVJ de BH, mas, principalmente, no número de ocorrências que a instituição registra, a partir das visitas que recebe de órgãos externos, como a GCMBH. Esse alto índice de ocorrências, portanto, principal indicador utilizado pela PBH para escalonar as escolas mais violentas do município, parece evidenciar, paradoxalmente, como a EME tem, a seu modo, vencido a violência retirando-a de cena, “higienizando” a escola dos casos mais difíceis e relegando ao Estado que se encarregue deles. Percebemos isso ainda mais claramente quando a maior parte das ocorrências requererem dos agentes externos um encaminhamento administrativo ou pedagógico, ou seja, a restituição da autoridade aos educadores que, de partida, já deveriam sustentá-la. Dar um encaminhamento administrativo ou pedagógico a uma ocorrência quer dizer que o trabalho do órgão externo solicitado foi apenas de mediação de um conflito ou situação que a instituição não conseguiu resolver, ainda que devesse tê-lo feito. Embora, portanto, tenhamos nos apegado a relatórios que buscam evidenciar uma violência subjetiva na EME, sugerimos que a maior e mais danosa violência de que padece a escola seja uma violência objetiva sistêmica e simbólica, que busca emparedar o gesto e a palavra (SANTOS, 2001) dos drogados e indisciplinados, daqueles que não se submetem facilmente à paternagem e maternagem que os educadores e educadoras parecem ter a oferecer.

O que queremos demonstrar, em vista disso, é que nossos educadores dão provas de assumir com empenho e dedicação a tarefa de ensino e de possuir um saber-fazer que lhes auxilia a operar nesse processo, cumprindo seu ofício com convicção, mas que, quando não conseguem alcançar o êxito que necessitam e não podem mais dispor de justificativas que lhes sirvam bem, recorrem à exclusão de determinados alunos com os quais o saber-fazer singular deles não se mostra capacitado para lidar. Como os índices dos relatórios analisados se baseia, principalmente, no número de visitas da GCMBH às escolas da capital, quanto mais o órgão é solicitado na escola, mais a instituição visitada será classificada como violenta. Como a Escola Municipal Esperança recebe uma grande quantidade de visitas da Guarda, se mantém no topo da lista, ainda que nem sempre essas visitas sejam direcionadas ao atendimento de casos agudos de violência, mas, grande parte das vezes, de incivildades.

Queremos dizer com isso que a escola real é aquela que se encontra no discurso dos educadores? Não propriamente, pois acreditamos que dizer que a EME tem superado de maneira expressiva a violência seja também uma maneira que encontra esses educadores de “vender o seu peixe”, ostentando, em si mesmos, a ideia de que são bons naquilo que fazem e nisso alcançam resultados satisfatórios. O que nos parece, de fato, é que a violência se encontra na escola, mas embora tenha chamado nossa atenção pelo seu caráter subjetivo, que é o mais publicizado pelos relatórios, incorpora seu caráter sistêmico, sustentado pelos próprios educadores, ainda que eles não percebam.

Todos os educadores que entrevistamos parecem querer “adotar” seus alunos. Isso nos parece um fato. Em contrapartida, eles parecem consentir que alguns casos somente podem ser solucionados com a presença de forças externas, movimento com o qual todos parecem anuir, ainda que não sejam os solicitantes. Demandar assistência externa parece criar uma rede de proteção entre os educadores, além de auxiliar a desenvolver nos alunos o medo de infringir as regras pelas consequências que isso pode ocasionar. Mas é importante notar que assim como acontece na sociedade, nem os alunos, nem as famílias e nem mesmo os educadores parecem perceber a violência sistêmica implícita e circulante nessa rede. Os educadores entrevistados, como aqueles que sempre acolhem, nunca são culpabilizados por demandar assistência externa, uma vez que tendo criado uma “parceria” com seus alunos, sempre que acionam a Guarda, por exemplo, parece haver um consenso geral de que era o melhor a se fazer, até mesmo da parte de quem será interpelado por ela. Os docentes permanecem sendo bons e parceiros dos alunos, sempre heróis e nunca violões, ainda que consintam com as arbitrariedades que se dão e a isso silenciem. E então, poderíamos nos questionar se apenas quatro educadores poderiam realizar todo esse movimento na instituição



e de saída poderíamos supor que sim, se dentre esses educadores se encontram aqueles que de que fato e de direito parecem dar as cartas do funcionamento da escola.

Mostra-se interessante pontuar também, ainda que minimamente, como percebemos o jogo que a violência realiza na escola, ora apresentando-se subjetiva, ora objetivamente (sistêmica e simbólica). Quando analisamos os relatórios da EME, encontramos grande quantidade de ocorrências e altos índices de visitas da GCMBH à escola, para resolver diferentes demandas, a maior parte delas com encaminhamento de ordem pedagógica e não policial. O que não encontramos nos boletins, contudo, é a forma como são realizadas essas abordagens, não só da Guarda Municipal, mas também de inúmeros outros órgãos do Estado que fazem da escola e seus sujeitos uma espécie de palco de treinamento de intervenções arbitrárias e pouco democráticas. Não culpabilizamos a GCMBH por desempenhar seu trabalho junto à instituição, pois, uma vez convocada, espera-se que ela cumpra com aquilo que lhe foi demandado fazer. Nisso, devemos nos atentar até mesmo ao treinamento que as forças repressivas do Estado recebem, treinadas para lidar de maneira muito própria com a parcela da sociedade que encontra-se marginalizada e possui um perfil populacional semelhante ao daqueles que vivem no bairro onde se localiza a EME.

O problema, a nosso ver, apresenta-se maior e mais complexo, pois envolve políticas públicas que, a despeito do despreparo de muitos desses profissionais, para lidar com crianças e adolescentes em idade de escolarização, parece daí retirar um proveito, enxertando na escola um tratamento mais repressivo e coercitivo do que pedagógico. Na escola, como dissemos, todos parecem reféns da violência sistêmica, e, paradoxalmente, prontos a aplicá-la quando isso lhes convém, observadas as relações de força e poder que tal violência solicita. No caso dos educadores, em nosso estudo mais especificamente Joana e Marta, essa violência pode assumir caracteres simbólicos, quando partem elas para o confronto pessoal com seus alunos, equiparando-se a eles na maneira de se expressar e apontar o que repudiavam no outro: “Vai você e sua mãe que estão acostumados com isso, eu não”.

Muitos relatos dos educadores da escola revelam como, muitas vezes, os alunos são repreendidos por essas forças externas à escola, grande parte das vezes por solicitação dos próprios educadores, que paralisados frente ao seu saber-fazer em relação a alguns casos de violência, parecem preferir recorrer à coerção que ao diálogo. Esses alunos, a nosso ver, muitas vezes resistem, mostram que ainda têm vontade de lutar e ir contra um sistema opressor e pouco receptivo às suas demandas. O desfecho dessas histórias, contudo, nos parece muito semelhante ao que temos visto acontecer no Brasil que sustenta o mito da não violência, mas é sustentado por um passado escravocrata e excludente. Alguns alunos, pelos

relatos dos educadores – muitos dados nas entrelinhas do discurso, pelo medo de exposição – saíram da escola coagidos e desrespeitados, nunca mais retornando à instituição. Outros, por sua vez, tempos depois de deixarem a escola, foram dados como mortos, seja pelo tráfico, seja pelas precárias condições de vida, seja pela ineficácia da escola em lhes apresentar outros caminhos, que não a desistência deles quando todos pareciam já ter também desistido. Esses alunos, como frisaram os educadores, eram prioritariamente negros, do sexo masculino e oriundos de contextos de vida socialmente vulneráveis.

Essa questão nos leva refletir outro aspecto relevante da violência, que observamos na escola pesquisada. Frente ao atentado que sofreu uma professora da EMEI em frente à EME, Hermínio simplesmente relega o ocorrido à violência que se encontra do lado de fora, não pertencente à escola. Como narra Marta, que se assusta com a maneira com que seus alunos naturalizam a violência, Hermínio parece fazer um movimento semelhante ao naturalizar uma professora baleada em frente à instituição. A naturalização da violência no Brasil, que se encobre sob a falsa ideia de um país não violento (CHAUI, 2007; IASI, 2014; MINAYO, 2013; PINO, 2007; TAVARES, 2013), parece se apresentar na EME não apenas quando Hermínio ignora que a professora baleada poderia ser ele ou quando Joana se cala frente à atuação do Guarda Municipal. Essa naturalização parece se evidenciar também quando nossos educadores, para superar a violência subjetiva, assentem inertes a uma violência objetiva sistêmica e simbólica, mas também subjetiva, que requer um alto preço a todos os sujeitos da instituição de ensino. Dessa maneira, embora os relatórios apontem uma das escolas mais violentas da capital, na realidade o que encontramos é uma instituição que, por meio das constantes intervenções externas e consequentes registros, procura retirar alguns sujeitos mais violentos da escola ou imobilizar a ação daqueles aos quais é permitido permanecer, importando-se muito pouco com o que dizem os relatórios sobre ela e mais com a efetividade da repressão que lhe parece sustentar.

Utilizamos em nosso trabalho o exemplo da Chacina do Jacarezinho. Poderíamos acrescentar inúmeros outros, como o caso de Kathlen Romeu<sup>21</sup>, mulher negra, grávida, morta por uma bala perdida em uma ação policial em uma comunidade do Rio de Janeiro ou a Chacina da Vila Cruzeiro<sup>22</sup>, que a exemplo do ocorrido na Vila Jacarezinho, após uma

---

<sup>21</sup> “1 ano sem Kathlen Romeu: ‘o que eu vejo é o Estado debochar diariamente da nossa cara’, diz mãe de grávida morta por PM”. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/06/08/1-ano-sem-kathlen-romeu-saudade-sem-fim-diz-mae-da-jovem-gravida-morta-com-tiro-de-fuzil-disparado-por-pm-no-lins.ghtml>>. Acesso 17 jun. 2022.

<sup>22</sup> “Governador do Rio chama vítimas de chacina do Jacarezinho de ‘vagabundos’”. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/governador-do-rio-chama-vitimas-de-chacina-do-jacarezinho-de-vagabundos/>>. Acesso 17 jun. 2022.

operação policial conjunta, deixou 28 mortos, dentre eles moradores vítimas de balas perdidas, tornando-se uma das mais letais do Rio de Janeiro. Dentre os mortos, o perfil predominante segue o mesmo dos “matáveis” de nosso país: pretos, pobres, do sexo masculino, moradores de aglomerados, vilas e favelas.

O que tem a EME relacionada com isso? Com uma população predominantemente negra, como aponta os dados dos relatórios, parece-nos que o tratamento conferido a muitos dos alunos da instituição não tem diferido muito daquele dado aos demais moradores dos aglomerados brasileiros. Ainda que relutemos em assumir, nosso passado escravocrata tem ainda dado as cartas e determinado os vencedores de um jogo que se tem mais chances de ganhar ou perder pela cor da pele e pelo número de cifras bancárias. Isso parece conferir à vida um valor diferente, objetos que temos nos tornado de um sistema que não parece ver seres humanos, mas potenciais rentabilidades humanas.

A cruel diferença, a nosso ver, encontra-se na invisibilidade que tal violência encontra quando adentra o muro de instituições como a Escola Esperança. Quantos casos de agressão contra alunos negros, expulsões da escola implicitamente motivadas pela cor da pele ou condição social ou tratamentos desumanos conferidos a menores de idade dentro da escola encontramos noticiados nas mídias? Há algo de paradoxal na violência que espreita as escolas e a isso se deve dedicar maior atenção. No caso da EME, o paradoxo encontra-se em sustentar a escola altos índices de violência subjetiva em relatórios governamentais, o que faz com que ela desponte entre as mais violentas do município, mas, na realidade, manter uma violência objetiva sistêmica, principalmente, para “superar” a violência subjetiva. Dessa forma, embora os educadores digam de uma escola que não padece mais de tamanha violência, continuam eles alimentando os dados que sustentam a ideia da existência de tal violência, solicitando de maneira constante os órgãos do Estado, para que ponham fim a qualquer princípio de insubordinação às regras estabelecidas. E os culpabilizados por essa violência, como temos visto, se tornam os estudantes da instituição, que, a nosso ver, poderiam ser alocados ao lado dos mais vitimizados.

Não podemos nos esquecer também que a escola é fruto de uma PPP, parceria que não pode passar incólume quando se analisa a violência na instituição. O comunismo liberal (ŽIŽEK, 2014) parece servir muito bem à EME, uma vez que sendo uma PPP, goza dos “benefícios” de ser uma espécie de shopping, como relatou a diretora Joana, em que tudo encontra-se à disposição dos clientes, que muito pouco podem modificar, mas se sentem muito bem servidos com o que possuem. Essa tendência de adesão a PPP's tem sido uma constante na PBH em diversos segmentos como saúde, educação, segurança pública etc. Não

desprezamos que os resultados para a população beneficiada são evidentes, uma vez que parece haver uma considerável melhora na prestação dos serviços públicos. Embora não seja propriamente o tema de nosso estudo, refletimos quais poderiam ser as implicações futuras de tais concessões, uma vez que não nos parece que essas grandes multinacionais tenham interesse apenas em conceder boa infraestrutura a segmentos de grande impacto social. Apenas o avanço dessas políticas, contudo, poderão nos apontar para onde tais PPP's levarão segmentos como o educacional no Brasil. Fato é que em tempos de universidades-empresas (PIMENTA, 2002), escolas ou hospitais-empresas não deveriam ser vistos como algo tão comum, estratégia magistral de um sistema comunista liberal.

Uma escola que se destaca pela imponência e infraestrutura no alto do morro de uma comunidade que possui os maiores índices de homicídio de homens negros, as menores rendas familiares e as maiores taxas de abandono escolar de Belo Horizonte parece-nos cruelmente paradoxal, ainda mais quando suspeitamos não poderem nessa escola permanecer *todos* os alunos oriundos de uma realidade tão desumana, mas apenas aqueles que se assujeitam às regras do jogo. A agressividade, conforme apreendemos com Guerra e Pinheiro (2011) e Guerra *et al* (2012), é constituinte e necessária à sobrevivência do ser humano, mas pode se degenerar em violência quando o pacto civilizatório não é cumprido, e não encontram os sujeitos, ainda jovens, oriundos de regiões periféricas, com alarmantes privações de recursos de toda espécie, meios de serem inseridos dignamente na sociedade, sendo mantidos à parte, excluídos, segregados. Somada à desautorização das figuras de autoridade e ao imperativo ao consumo, a agressividade degenerada em violência evidencia a fratura abissal que cinge nossa sociedade e escancara nossa incapacidade de perceber como temos relegado à própria sorte sujeitos que, frequentemente, acusamos de serem os responsáveis pela violência de nossos dias, quando na verdade, parecem ser os mais violentados.

Na pesquisa realizada na EME, isso ficou muito evidente, quando pelo relato dos educadores da escola, especialmente na fala de Marta, um aluno se posiciona adepto ao tráfico de drogas e a toda violência advinda daí – e uma violência mortífera, pelas facilidades de consumo que o tráfico lhes proporciona. Conforme temos visto, em uma sociedade em que o hedonismo reina soberano, atender ao imperativo da satisfação pelo consumo se torna também imperativo. Destarte, vendo-se impossibilitados de usufruírem dos bens de consumo estimulados pelo capital e percebendo que nunca lhes será lícito consumir como são incentivados e desejam consumir, muitos desses sujeitos, entre a infância e a adolescência, recorrem à violência como meio de garantirem sua participação na injusta partilha do capital. Somado a isso, muitos deles, oriundos de famílias monoparentais, que têm na figura da mãe a

referência afetiva, ou mesmo de outro parente, como avós, ao observarem, ainda jovens, o demasiado esforço empregado no trabalho pela genitora ou responsável e o retorno financeiro insuficiente e precário, decidem-se por caminhos mais fáceis e perigosos. É como se ao perceberem, ainda que de forma inconsciente, que o trabalho, mesmo que árduo, não oferece o suficiente para o sustento da família, o ingresso na sociedade e a dignidade enquanto pessoa, esses sujeitos decidam-se por requerer à força a parcela do capital que acreditam terem direito de maneira violenta. Vemos isso quando o menino relata ganhar em um dia o que a professora ganha em um mês, dando à sua vida a mesma efemeridade que possui o dinheiro que ele ganha hoje e já não existe amanhã: “Se eu estou com dinheiro hoje, estou bem. Se amanhã estiver morto, azar. Já vivi o que eu quis!”.

De modo bem distinto a violência pode assumir uma feição extrema, ilimitada, relacionada com um desejo, frustrado, de aceder aos frutos da modernidade e sem que se trate de utilizá-los como recurso para alcançar determinados fins. Isso se aproxima de condutas informadas pela raiva de não ser reconhecido, pelo sentimento de uma injustiça vivida, pela interdição de o indivíduo tornar-se sujeito [...]. (WIEVIORKA, 1997, p. 23).

Para Wiewiorka (1997) ainda que busquem cumprir aos imperativos do consumo, esses sujeitos querem, em alguma medida, “[...] produzir-se, e não somente reproduzir-se.” (p. 23), ou seja, protagonizar, ainda que opacamente, a construção da própria existência e não ser apenas um objeto de consumo. Essa relação que confunde, muitas vezes propositalmente, sujeito e mercadoria, não se dá sem consequências. Em meio à conflitualidade de projetar-se na dualidade de consumidor e produtor de si mesmo, podem advir, conforme aponta o autor, realidades imaginárias e conseqüentemente, mais violentas. Em seu caráter mais subjetivo, a violência pode advir paradoxalmente da negação da subjetividade ao indivíduo, relegado à indignância subjetiva e, conseqüentemente, à necessidade de impor-se tal como gostaria de ser reconhecido, também por meio da violência.

Freud (1910/2006, p. 243 – grifo nosso) pontua que a escola deve fazer mais do que apenas não impelir seus alunos ao suicídio. “Ela deve lhes dar o *desejo de viver* e devia oferecer-lhes apoio e amparo numa época da vida em que as condições de seu desenvolvimento os compelem a afrouxar seus vínculos com a casa dos pais e com a família”. Freud aposta, portanto, que o trabalho da escola, como aquela que irá se colocar como uma substituta à referência primeira, deve ser o de levar seus alunos a encontrarem-se com seu desejo pela vida e não terem impulsionada sua propensão à morte. Operar com o desejo do outro irá requerer, em vista disso, que os educadores se encontrem com seu próprio desejo, não só de ensinar, mas também de viver – a vida e a profissão. Quando acolhem seus alunos,

intentam criar redes de proteção, ensino e educação, esses educadores parecem operar pela pulsão de vida, pelo que faz laço, ainda que se embarquem pelo caminho. Nesse processo, se servem de um saber-fazer singular que lhes instrumentaliza para fazer com que o outro faça. Frequentemente, contudo, são esses mesmos educadores interpelados pelo mal-estar causado pelos episódios de violência ou pelo comportamento transviado de alguns de seus alunos. É nesse momento que o saber-fazer singular de cada um deles parece falhar e evidenciar a fratura existente em todo saber, que é sempre um saber não todo.

Os educadores entrevistados, portanto, demonstram ter um saber-fazer singular que lhes instrumentaliza para saber-fazer o outro fazer, ou seja, seus modos únicos de mestria. Quando o outro, por motivos vários, não faz, tentado fugir à angústia de expor a falha de seu saber-fazer, os educadores parecem recorrer ao desculpismo, ou, de maneira mais extrema, à exclusão de seus alunos da cena escolar. Por esse motivo dissemos que o saber-fazer singular, que esses educadores apresentam, encontra-se muito distante do saber-fazer que sabe-fazer com isso que causa o mal-estar, saber típico do discurso analítico. Acreditamos que nesse aspecto a psicanálise tenha algo a contribuir com a vida de nossos professores, pois os auxiliaria a fazer de seu saber-fazer singular, que apenas sabe fazer o outro fazer, um saber-fazer com isso que lhes causa mal-estar, de modo que eles não mais necessitariam desculpar-se ou excluir o que angustia, porque saberiam, em alguma medida, lidar melhor com *isso* e não paralisar ou demandar para o exterior aquilo com o qual não conseguem operar. Quanto mais nossos educadores conseguirem trabalhar os casos enigmáticos e difíceis de violência – e da vida – dentro da escola, menos visitas a escola necessitará receber de órgãos externos, o que, conseqüentemente, reduzirá os índices quantitativos de violência, evidenciando como seus educadores, de fato, têm conseguido retomar a autoridade em seu ofício e superar a violência.

Aos educadores entrevistados na Escola Esperança, parece-nos também necessário que tomem a impossibilidade da educação para que compreendam que irão sempre operar na contingência de um resultado que pode impelir à vida ou encurtar o caminho para a destruição. Assumindo essa impossibilidade, no entanto, acreditamos que eles encontrarão mais meios de despertarem o desejo de viver, pois também estarão em maior conformidade com seu desejo (PEREIRA, 2019). Falta-lhes, acreditamos, assumir a fratura em seu saber-fazer, de modo que, nessa fratura, assumam, também, como parte da escola, os alunos que não se encontram com seu desejo de viver ou que não encontram meios de fazê-lo. Quando, enfim, assumirem os dois lados da moeda e sustentarem a Escola Municipal Esperança com tudo e *todos* que a constituem, prescindindo de uma violência para tamponar a outra,

acreditamos que a escola, de fato, começará a superar, de vez, a violência. E por isso a nomeamos Esperança, por acreditar que é possível, como nos encoraja Paulo Freire (1992, s/p)

ter esperança do verbo esperar;  
 porque tem gente que tem esperança do verbo esperar.  
 E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera.  
 Esperançar é se levantar,  
 esperançar é ir atrás,  
 esperançar é construir,  
 esperançar é não desistir!  
 Esperançar é levar adiante,  
 esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...

Esperançamos com a Escola Esperança, temos esperançado com a educação, e de maneira utópica, ousamos esperançar com o mundo inteiro. Haverá, além da esperança, algo mais que sustente o saber e o fazer de tantas educadoras e educadores que mundo afora tentam, inventam, se frustram e ainda ousam tentar novamente levar um pouco de coragem em forma de conhecimento e criticidade aos seus educandos? Para encerrar esse trabalho, pedimos uma “licença músico-poética” a Jonathan Silva, cantor e compositor capixada, para evocar a *palavra* com todo seu poder de recriar a realidade e fazer frente a toda forma de violência, opressão e tirania. A exemplo de Paulo Freire, aprendamos a ter esperança do verbo esperar. Espera ativa, cheia de ação, que busca a utopia de um Brasil livre da violência, da tirania. Utopia de uma educação para a verdadeira libertação dos sujeitos e para o fim das correntes da ignorância, do preconceito e da exclusão. Utopia de um Brasil que não deixa de lado seu samba, mas que aprende a sambar um *Samba da Utopia*<sup>23</sup>.

Se o mundo ficar pesado  
 Eu vou pedir emprestado  
 A palavra *poesia*

Se o mundo emburrecer  
 Eu vou rezar pra chover  
 Palavra *sabedoria*

Se o mundo andar pra trás  
 Vou escrever num cartaz  
 A palavra *rebeldia*

Se a gente desanimar  
 Eu vou colher no pomar  
 A palavra *teimosia*

<sup>23</sup> Samba da Utopia. Composição e melodia: Jonathan Silva. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/ceumar/samba-da-utopia/>>. Acesso em 22 jun. 2022.

Se acontecer afinal  
De entrar em nosso quintal  
A palavra ~~tirania~~

Pegue o tambor e o ganzá  
Vamos pra rua gritar  
A palavra *Utopia*



## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola *et al.* **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AGUIAR, Rosana Márcia Rolando; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Violência na escola: reflexões acerca da (re)construção dos laços de autoridade no cotidiano escolar. *In: 8º Colóquio Internacional do LEPSI: O declínio dos saberes e o mercado do gozo*, 8., 2010, São Paulo. **Proceedings** [...]. São Paulo: FE/USP, 2010.
- ANDRADE, Elaine Vasconcelos de; BEZERRA JR, Benilton. Uma reflexão acerca da prevenção da violência a partir de um estudo sobre a agressividade humana. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 445-453, 2009.
- AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos cedes**, v. 19, n. 47, p. 07-19, 1998.
- AZEVEDO, Monia Karine; NETO, Gustavo Adolfo Ramos Mello. O desenvolvimento do conceito de pulsão de morte na obra de Freud. **Revista subjetividades**, v. 15, n. 1, p. 67-75, 2015.
- BIRMAN, Joel. Arquivo da agressividade em psicanálise. **Natureza humana**, v. 8, n. 2, p. 357-379, 2006.
- BISPO, Fábio Santos; LIMA, Nádia Laguárdia de. A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar. **Educação em Revista**, v. 30, n. 2, p. 161-180, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm)>. Acesso em: 10 maio 2022.
- CHAUÍ, Marilena. **Contra a violência**. São Paulo, 2007.
- COSTA, Jurandir Freire. **Violência e psicanálise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- DINIZ, Margareth. O método clínico na investigação da relação com o saber de quem pesquisa e ensina: contribuição para a formação docente na tensão entre saber e conhecer. *In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*, v. 29. p. 1-16, 2006.
- \_\_\_\_\_. Prefácio. *In: MRECH, Leny Magalhães; PEREIRA, Marcelo Ricardo (org.). Psicanálise, transmissão e formação de professores*. Belo Horizonte: Editora Fino Traço/Fapemig, 2011. p. 7-20.
- DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. *In: DUARTE, Jorge. Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2005. p. 62-83.
- ENRIQUEZ, Eugéne. **Da horda ao Estado: psicanálise do vínculo social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

ESTEVE, José Manuel. La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. **Revista de Educación**, Málaga, n. 350, p. 15-29, 2009.

FERRARI, Ilka Franco. Agressividade e violência. **Psicologia clínica**, v. 18, n. 2, p. 49-62, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREUD, Sigmund. Contribuições para uma discussão acerca do suicídio (1910). *In: Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, v. 11.

\_\_\_\_\_. Além do princípio do prazer (1920). *In: Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996a, v. 18.

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914). *In: Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996b, v. 13.

\_\_\_\_\_. Análise terminável e interminável (1937). *In: Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996c, v. 23.

\_\_\_\_\_. Conferências introdutórias sobre psicanálise. Conferência XXVII: Transferência (1916-1917). *In: Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976a, vol. 16.

\_\_\_\_\_. O Mal-Estar na Civilização (1929-30). *In: Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976b, v. 21.

GALVÃO, Afonso *et al.* Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 18, n. 68, p. 425-442, 2010.

GIORDANI, Jaqueline Portella; SEFFNER, Fernando; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 1, p. 103-111, 2017.

GUERRA, Andréa Máris Campos *et al.* Violência urbana, criminalidade e tráfico de drogas: uma discussão psicanalítica acerca da adolescência. **Psicologia em revista**, v. 18, n. 2, p. 247-263, 2012.

GUERRA, Andréa Máris Campos. Como viver junto com a diversidade de gozos?. *In: PEREIRA, Marcelo Ricardo (org.). Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com isso?* Belo Horizonte: Scriptum, 2017, p. 112-122.

GUERRA, Andréa Máris Campos; PINHEIRO, Maria do Carmo de Melo. A escrita da violência na adolescência. *In: Congresso Nacional de Psicanálise da Universidade Federal do Ceará*, 6., 2011, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UFC, 2011.

GUIMARÃES, Marisa Siggelkow; CAVALCANTE, Fátima Gonçalves. A Violência na Escola a Luz da Psicanálise: pesquisa realizada no Município de Niterói - RJ. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 13, p. 269-281, 2009.

IASI, Mauro. Violência, esta velha parteira: um samba-enredo. In: ŽIŽEK, Slavoj. **Violência: seis reflexões laterais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014. p. 138-153.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 20: mais, ainda (1972-73)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. **O Seminário, livro 24: L'insu que sait de l'une-bevue s'aile à mourre**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1976.

\_\_\_\_\_. **O seminário, livro 5: as formações do inconsciente (1957-58)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. **O triunfo da religião (1974)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da Economia Política. [1867]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MESQUITA, Márcia Regina de. **Uma experiência de conversação com adolescentes agressivos no espaço escolar: o que eles dizem?**. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência e educação: impactos e tendências. **Revista Pedagógica**, v. 15, n. 31, p. 249-264, 2013.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, v. 19, p. 793-812, 2011.

NETO, Viana Patricio Barbosa; COSTA, Maria da Conceição. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Rev Topic Educ**, v. 22, n. 2, p. 77-99, 2016.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações, Dom Quixote, 1992.

PACHECO, José Augusto. A (difícil) construção da profissionalidade docente. **Educação (UFSM)**, v. 29, n. 2, p. 11-16, 2004.

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte. **Diagnóstico Escola Municipais 2018**. Belo Horizonte: SMSP/GCMBH, 2019.

\_\_\_\_\_. **Diagnóstico Escola Municipais 2019**. Belo Horizonte: SMSP/GCMBH, 2020.

\_\_\_\_\_. **Diagnóstico Escola Municipais 2020**. Belo Horizonte: SMSP/GCMBH, 2021.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Gestão Integrada de Segurança e Prevenção – GISP**. Belo Horizonte: SMSP, 2017.

PEREIRA, Marcelo Ricardo; LO BIANCO, Anna Carolina; MOYANO, Segundo. La dimisión subjetiva de docentes en el Brasil. Incidencias de la Formación y de las Condiciones de Trabajo. **Revista Estado y Políticas Públicas**. Argentina, ano 7, n. 13, p. 129-143, 2019.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte: FinoTraço/Fapemig, 2016.

\_\_\_\_\_. Psicanálise, educação e sintoma: uma introdução. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo (org.). Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com isso?. Belo Horizonte: Scriptum, 2017. p. 6-11.

\_\_\_\_\_. Será mesmo que o magistério atual é formado pela -seleção dos péssimos-?. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 21, p. 333-347, 2019.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**: RIFOP, n. 68, p. 37-60, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PINO, Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação & sociedade**, v. 28, n. 100, p. 763-785, 2007.

PORGE, Erik. O inapanhável objeto do savoir-faire na análise. **Estudos de Psicanálise**, n. 40, p. 49-61, 2013.

RICAS, Janete; DONOSO, Miguir Terezinha Vieccelli. Aspectos históricos da educação no Brasil versus violência física na infância: reflexões. **Rev Med Minas Gerais**, v. 20, n. 2, p. 212-217, 2010.

RISTUM, Marilena. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes (org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Editora Fiocruz, 2010. p. 65-94.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

ROSA, Maria Aparecida Lima Piai. **O sintoma violência na escola sob a perspectiva do professor: estudo de caso**. 2019. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

RUOTTI, Caren. Violência em meio escolar: fatos e representações na produção da realidade. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 1, p. 339-355, 2010.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michael. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 105-122, 2001.

SARTRE, Jean-Paul. **El existencialismo es un humanismo**. Cidade do México: UNAM, 2006.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações, Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SILVA JÚNIOR, Jurandyr Nascimento; BESSET, Vera Lopes. Violência e sintoma: o que a psicanálise tem a dizer? **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 22, n. 2, p. 323-336, 2010.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e; SALLES, Leila Maria Ferreira. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. **Educar em Revista**, n. SPE2, p. 217-232, 2010.

SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira de; BITENCOURT, Celeste Deográcias de Souza; TRIGINELLI, Daniel Handan. Educação e violência: uma reflexão a partir da ontologia do ser social. **Pro-Posições**, v. 28, n. 1, p. 103-124, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, p. 209-244, 2000.

TAVARES, Manuel. As Teias da Violência: Silêncios, Invisibilidades e Cumplicidades. **Revista Faz Ciência**, v. 15, n. 22, p. 79, 2013.

UFMG. **Análise Comparativa Qualitativa dos Dados Sobre Violência Produzidos por Escolas (Regional Leste, Setor L4)**. Belo Horizonte: Gestão Pública UFMG, 2018.

VOLTOLINI, Rinaldo. A psicanálise na pesquisa sobre a formação de professores: sujeito e saber. *In*: VOLTOLINI, Rinaldo; GURSKI, Rose (org.). **Retratos da pesquisa em psicanálise e educação** – Coleção Psicanálise e Educação. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020. p. 81-103.

\_\_\_\_\_. A démarche clínica na formação de professores. *In*: VOLTOLINI, Rinaldo (org.). **Psicanálise e formação de professores: antiformação docente**. São Paulo: Zagodoni, 2018. p. 79-87.

\_\_\_\_\_. A engenhosidade docente: o saber do professor e seu ato. *In*: VOLTOLINI, Rinaldo (org.). **Psicanálise e formação de professores: antiformação docente**. São Paulo: Zagodoni, 2018. p. 63-71.

WIEVIORKA, Michel. O novo paradigma da violência. **Tempo social**, v. 9, n. 1, p. 5-41, 1997.

ZANOLLA, Sílvia Rosa Silva. Educação e barbárie: aspectos culturais da violência na perspectiva da teoria crítica da sociedade. **Sociedade e cultura**, v. 13, n. 1, p. 117-123, 2010.

ŽIŽEK, Slavoj. **Violência: seis reflexões laterais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.