



DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**"CAMINHANDO SOBRE O FIO DA NAVALHA": UM ESTUDO SOBRE A
ANTÍPODA VIOLÊNCIA X NÃO-VIOLÊNCIA E SEUS ENTRELAÇAMENTOS
COM OS CONCEITOS DE AUTORITARISMO, AUTORIDADE E LIBERDADE A
PARTIR DE FALAS DOCENTES**

CLÁUDIA REGINA COSTA PACHECO

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2006



UFSM

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**"CAMINHANDO SOBRE O FIO DA NAVALHA": UM ESTUDO SOBRE A
ANTÍPODA VIOLÊNCIA X NÃO-VIOLÊNCIA E SEUS ENTRELAÇAMENTOS
COM OS CONCEITOS DE AUTORITARISMO, AUTORIDADE E LIBERDADE A
PARTIR DE FALAS DOCENTES**

CLÁUDIA REGINA COSTA PACHECO

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2006

**"CAMINHANDO SOBRE O FIO DA NAVALHA": UM ESTUDO SOBRE A
ANTÍPODA VIOLÊNCIA X NÃO-VIOLÊNCIA E SEUS ENTRELAÇAMENTOS
COM OS CONCEITOS DE AUTORITARISMO, AUTORIDADE E LIBERDADE A
PARTIR DE FALAS DOCENTES**

Por

CLÁUDIA REGINA COSTA PACHECO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação-
PPGE, Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Política, da Universidade Federal de Santa
Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
Aprova a Dissertação de Mestrado

**"CAMINHANDO SOBRE O FIO DA NAVALHA": UM ESTUDO SOBRE A
ANTÍPODA VIOLÊNCIA X NÃO-VIOLÊNCIA E SEUS ENTRELAÇAMENTOS
COM OS CONCEITOS DE AUTORITARISMO, AUTORIDADE E LIBERDADE A
PARTIR DE FALAS DOCENTES**

Elaborada por
Cláudia Regina Costa Pacheco

Como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. phil. Jorge Luiz da Cunha
(Presidente/Orientador)

Prof^a Dr^a Maria Luisa Merino Xavier - UFRGS

Prof^a Dr^a Lúcia Salete Celich Dani - UFSM

Prof. Dr. Guilherme Carlos Corrêa - UFSM (Suplente)

Santa Maria, 24 de janeiro de 2006

Dedico este trabalho a minha mãe Nair,
pelo apoio, incentivo e compreensão
em todas as horas
(nas alegrias e nas tristezas),
por ser minha mãe e
minha amiga verdadeira.

Agradecimentos

À Deus e à Nsa Sra Medianeira, por me darem forças e coragem para realizar mais um sonho.

À minha família querida (minha mãezinha Nair, meus irmãos Paulo e Ronaldo, minhas cunhadas Márcia e Cindiela, meus amores Pedro, Samanta, Adriele, Carlos, Sabrina e Paula, e ao meu noivo Alexandre),

Pelo amor, carinho, compreensão e incentivo.

Ao meu orientador Prof. Dr Phil Jorge Luiz da Cunha, pela sua competência, excelência e segurança nas atiladas orientações. Ao meu amigo Jorge Luiz, pelo carinho, amizade e humildade, ensinando-me que os títulos servem para nos tornarmos pessoas melhores, mais humanas e mais fraternas.

À UFSM e à CAPES, por proporcionarem a realização de um Curso de qualidade.

Às colaboradoras da pesquisa, e suas respectivas escolas, que me auxiliaram na construção deste trabalho.

À Banca Examinadora: Professores Doutores Maria Luisa, Lúcia e Guilherme.

Aos professores e funcionários do PPGE/CE, em especial as Beth(s) e ao Gilberto.

Aos amigos Elisa, Vanussi, Tiago e Ismael.

Ao meu amado grupo Povo de Clio, componentes, familiares, agregados e simpatizantes.

Às minhas colegas de trabalho Nadia, Patrícia e Josiane, pelo empenho, dedicação e amizade.

Às parcerias Sandra, Dani, Carine, Denise, Atelmo, Rosane, Paula, Charlene, Catia, Mariana, Felipe, Miro, Gabriel, Luisa e Helena.

Aos colegas de Mestrado, em especial, aos amigos Daimler (in memorian), Juliano, Joana & Tiago, Cléo, Sílvia, Haydé, Luciani e Cláudia.

Estas são algumas das muitas pessoas que me ajudaram na realização deste sonho.

Agradeço a todas as pessoas que mencionei e, também as que não mencionei nestes agradecimentos, pelas palavras de conforto, de alegria, pelos sorrisos, pelos apertos de mão, pelos beijos, pelos abraços sinceros (e os não tão sinceros), pelas flores, pelos e-mails, pelas cartinhas, pelas conversas, pelas discussões, altas reflexões, pelas viagens e "viagens".

Muito obrigada por tudo!!!!!!!!!!!!!!

CERTEZA

Fernando Sabino

De tudo, ficaram três coisas:

A certeza de que ele estava sempre começando...

A certeza de que era preciso continuar...

A certeza de que seria interrompido antes de terminar...

Fazer da interrupção um caminho novo...

Fazer da queda um passo de dança...

Do medo, uma escada...

Do sonho, uma ponte...

Da procura, um encontro...

RESUMO

**Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil**

**“CAMINHANDO SOBRE O FIO DA NAVALHA”:
UM ESTUDO SOBRE A ANTÍPODA VIOLÊNCIA X NÃO-VIOLÊNCIA E SEUS
ENTRELAÇAMENTOS COM OS CONCEITOS DE AUTORITARISMO,
AUTORIDADE E LIBERDADE A PARTIR DE FALAS DOCENTES**

**Autora: Cláudia Regina Costa Pacheco
Orientador: Jorge Luiz da Cunha
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 24 de janeiro de 2006**

Palavras-chave: Violência, Educação, História Oral

Este trabalho apresenta os estudos realizados sobre a antípoda Violência x Não-Violência e seus entrelaçamentos com os conceitos de autoritarismo, autoridade e liberdade a partir de falas docentes. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, aliada a metodologia da História Oral, na modalidade História Oral Temática. A pesquisa teve como objetivo principal compreender os conceitos a partir das representações docentes. Foram entrevistados professores de escolas públicas e particulares na cidade de Santa Maria-RS-Brasil. As entrevistas realizaram-se em duas etapas. Na primeira etapa foi realizada uma entrevista semi-estruturada com um roteiro de quinze questões. Já na segunda etapa, realizou-se uma “conversa” com as professoras sobre suas memórias de formação enquanto discentes. A História Oral vista como História dos Contemporâneos possibilitou juntamente com a Teoria das Representações (re)pensar a antípoda e os conceitos tendo em vista um campo educacional complexo e conflituoso. As falas docentes possibilitaram um experimentar a vida e um construir novas “nervuras”. Violência x Não-Violência constituiu-se numa antinomia a ser pensada na busca de uma Cultura de Paz. Diante disso, fez-se necessário compreender o caráter polissêmico da violência, da autoridade e da liberdade discutindo a conflituosidade na escola. Ao abordar a questão da autoridade e do autoritarismo algumas confusões surgiram devido ao fato de a linha que separa autoridade e autoritarismo ser muito tênue. Nesse sentido, buscou-se repensar a autoridade do professor diante da complexidade do campo educacional a partir da competência e da generosidade docente. Além do significado do termo liberdade procurou-se refletir sobre as suas possibilidades e (im)possibilidades de efetivação no âmbito escolar. Percebeu-se a presença de liberdades limitadas, bem como a forte relação estabelecida entre liberdade e responsabilidade. Nessa perspectiva, o ser livre significa poder agir no mundo em situação, sendo cada situação um desafio e uma possibilidade de ação humana livre. Tantas reflexões levaram a (in)conclusão de que, parafraseando o poeta Antonio Machado, não há caminho apenas trilhas sobre o mar. Os autores dessas histórias da educação precisam aventurar-se nesse “caminhar sobre o fio da navalha” buscando alternativas possíveis para uma formação humana mais humana.

ABSTRACT
Master's Dissertation
Graduation Program in Education - PPGE
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brazil

“WALKING ON THE RAZOR’S EDGE”:
A STUDY ABOUT THE ANTIPODE VIOLENCE X NON-VIOLENCE AND ITS
INTERLINKS WITH THE CONCEPTS OF AUTHORITARISM, AUTHORITY AND
LIBERTY FROM THE VIEW OF THE TEACHERS’ VOICES

Author: Cláudia Regina Costa Pacheco
Adviser: Jorge Luiz da Cunha
Defense Place and Date: Santa Maria, January 24th, 2006

Key words: Violence, Education, Oral History

This work shows the studies carried out about the antipode Violence x Non-Violence and its interlinks with the concepts of authoritarianism, authority and liberty from the view of the teachers' voice. A bibliographical research associated to the methodology of Oral History in the modality of Thematic Oral History was accomplished. The research aimed essentially to comprehend the concepts from the point of view of the teachers' representations. Teachers from public and private schools at the city of Santa Maria, Rio Grande do Sul State, Brazil were interviewed. The interviews took place in two stages. In the first stage a semi-structured interview with a plan with fifteen questions was used. On the other hand, in the second stage, we hold a "conversation" with the teachers about their memories regarding their education while students. The Oral History considerate as the History of the Contemporaries made it possible together with the Theory of the Representations to (re)think the antipode and the concepts focusing a complex and conflictuous educational field. The teachers voices allowed an experiencing the life and a building of new "nervures". Violence x Non-Violence consisted of a contraposition to be considered in the search of a Culture of Peace. Due to that, it was necessary to comprehend the polysemic character of violence, of authority and of liberty discussing the conflictuous features at school. While discussing the questions of the authority and of the authoritarianism some confusion showed up due to the fact that the limit line between both is very feeble. In this way, we attempted to rethink the teacher's authority, forefront the complexity of the educational field, from the teacher's competence and generosity. Beyond the meaning of the word liberty we made an attempt to reflect about its accomplishment possibilities and (im)possibilities in the school environment. We could perceive the presence of limited liberties as well as a strong relation between liberty and responsibility. In this perspective, to be free meant to act in a situational world where each situation is a challenge and a possibility of free human action. So many reflections lead to (un)conclusions that, quoting the poet Antonio Machado, there are no roads in the sea only pathways. The authors of these Histories of the education need to enterprise in this "walking on the razor's edge" aiming to find possible alternatives for a more human formation for the mankind.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I - CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	97
ANEXO II - ROTEIRO REFERENTE A 1ª ETAPA DE ENTREVISTAS	99
ANEXO III - ROTEIRO REFERENTE A 2ª ETAPA DE ENTREVISTAS.....	100
ANEXO IV - FICHA DE CONTROLE DO PROJETO.....	101
ANEXO V - CARTA DE CESSÃO	104

SUMÁRIO

RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	ix
LISTA DE ANEXOS.....	x
INTRODUÇÃO - <i>O Caminhar sobre o fio da navalha</i>	12
CAPÍTULO I - História Oral e Representações: Entrelaçando histórias docentes e discentes.....	21
1.1. História Oral: A História dos Contemporâneos.....	26
1.2. A Teoria das Representações Sociais e o decodificar da vida cotidiana.....	28
1.3. Experimentando a vida e construindo "nervuras".....	32
CAPÍTULO II - Violência e Não-violência na escola: Uma antinomia a ser pensada na busca de uma Cultura da Paz.....	37
2.1. Compreendendo a polissemia da Violência.....	37
2.2. Violência e Educação: Discutindo um pouco da conflituosidade na escola.....	46
2.3. Não-violência e construção de uma Cultura de Paz.....	57
CAPÍTULO III - Autoridade e Autoritarismo na escola: algumas confusões.....	63
3.1. Autoridade e Autoritarismo: Refletindo algumas percepções docentes.....	65
3.2. Autoridade e Educação - elementos indissociáveis.....	70
CAPÍTULO IV - Liberdade na escola: Discutindo (im)possibilidades.....	75
4.1. Liberdades Limitadas.....	77
4.2. Liberdade e democracia: Algumas considerações.....	78
4.3. Liberdade e Educação: pensando possibilidades.....	81
(IN)CONCLUSÕES - <i>Não há caminho, apenas trilhas sobre o mar</i>	86
REFERÊNCIAS.....	91

O Caminhar sobre o Fio da Navalha

INTRODUÇÃO

O entrelaçar dos significados da antípoda Violência x Não-violência com os conceitos de Autoritarismo, Autoridade e Liberdade configurou-se numa possibilidade para (re)pensar o campo educacional como um espaço que, historicamente, vem sendo construído através de conflitos. Esses, por sua vez, constituem-se em elementos imprescindíveis para o contínuo aperfeiçoamento da educação. Diante disso, busquei conhecer, analisar e interpretar as diferentes significações dos termos com o intuito de refletir sobre a práxis pedagógica.

Tendo como pressuposto que a melhor maneira de falar sobre a educação é a partir do diálogo com os seus sujeitos, sobretudo com aqueles que fizeram uma opção pelo educar. Fez-se uso da História Oral como metodologia, que, aliada à Teoria das Representações Sociais, possibilitou o desenvolvimento da pesquisa que teve como objetivo compreender as representações de professores sobre violência, autoritarismo, autoridade e liberdade no campo educacional.

Além de conhecer os estudos referentes às Representações Sociais, bem como ao que tange à metodologia da História Oral, o objetivo específico desta investigação foi analisar e interpretar as diferentes concepções trazidas pelos professores a respeito dos vocábulos anteriormente citados. As concepções docentes foram utilizadas, neste trabalho, não meramente para exemplificar teorias, mas foram vistas como matérias-primas que por si sós possuem sentido. Busquei, nesse estudo, construir uma aliança entre as concepções docentes e o referencial teórico que fundamenta toda a investigação.

Nessa perspectiva, teorias e representações vão se entrelaçando ao longo de toda essa dissertação, que se divide em quatro capítulos que versam sobre a metodologia empregada e sobre a análise da antípoda violência x não-violência, bem como dos termos autoridade, autoritarismo e liberdade. No primeiro capítulo, intitulado *História Oral e Representações: Entrelaçando histórias docentes e discentes*, procurei estabelecer as relações

entre História Oral e Representações Sociais, apresentando os motivos pelos quais se fez uso de tais teorias, assim como algumas vivências que justificam a escolha pelo tema da pesquisa.

No segundo capítulo - *Violência e Não-violência na escola: Uma antinomia a ser pensada na busca de uma Cultura da Paz* - a ênfase está na contraposição Violência x Não-violência, no qual discuto as diferentes significações dadas aos termos, visto que a violência apresenta-se como um conceito polissêmico com vários problemas no que tange à sua definição. O intuito deste capítulo vai além do mero conhecer termos, mas está na busca pela superação do discurso banalizado sobre violência, tendo em vista que é conhecendo que se poderá criar estratégias para a construção de uma Cultura de Paz. Cultura esta baseada na Não-violência e no pressuposto de que a Paz não é um estado, mas constitui-se numa constante e permanente aprendizagem.

Em *Autoridade e Autoritarismo na escola: algumas confusões*, apresento a discussão sobre a autoridade e o autoritarismo, defendendo a idéia de que o autoritarismo configura-se na *doença da autoridade*. Nesse sentido, foram destacadas algumas confusões referentes aos significados dos conceitos. Diante disso, busquei tecer algumas considerações sobre as relações de autoridade e educação.

No capítulo quatro - *Liberdade na escola: Discutindo (im)possibilidades* - encerrando as reflexões sobre os termos, apresento, além da significação do vocábulo liberdade, um (re)pensar sobre o conceito a partir das falas docentes refletindo sobre suas possibilidades e impossibilidades de efetivação no âmbito escolar. Por fim, foram apresentadas as considerações finais desta pesquisa, estabelecendo conclusões e (in)conclusões do estudo.

Cabe ressaltar que muitos autores contribuíram no desenvolvimento deste estudo. Dentre eles, destacaram-se Meihy (1996) e Jodelet (2001) no que tange à História Oral e às Representações Sociais, respectivamente. Já no que se refere à Violência e a Não-violência, autores como Albornoz (2000), Arendt (1985), Bourdieu & Passeron (1982), Morais (1995), Odalia (1991), Balestreri (2001), entre outros, trouxeram grandes contribuições para a compreensão e análise teórica. Quanto ao autoritarismo e à autoridade, serviram de fundamentação as obras de Furlani (1995), Arendt (1997), Morais (1986), Carvalho (1998),

Gallo (1998). No que tange à liberdade e à licenciosidade, utilizei autores como Freire (2000), Ghiggi (2003), Gallo (1998), Barcellos (2001), etc.

Observei que autores como Arendt, Morais, Gallo, Freire e Ferreira foram os que mais se destacaram ao longo de todo estudo, fato este que dimensiona a pesquisa, como uma maneira de perceber os elementos conflituosos do campo educacional. Uma maneira, dentre várias outras formas possíveis, nem melhores, nem piores, apenas diferentes.

Foi valorizando as diferentes formas de se conceber determinado fenômeno que acreditei na possibilidade de unir teorias dos autores supracitados com as concepções de quatro professoras de Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares da cidade de Santa Maria, durante o ano de 2005, sendo duas delas de escolas públicas (uma de escola municipal e outra de escola estadual) e duas de escolas particulares (uma de escola confessional e outra de escola não-confessional).

A essas professoras foram feitas, numa primeira etapa, quinze questões que foram gravadas, transcritas e analisadas. O questionário, que pode ser visto em anexo, foi construído a partir de três núcleos temáticos: violência, autoridade e liberdade. A partir desses núcleos foram elaboradas as perguntas para a entrevista semi-estruturada com as colaboradoras. Ressalta-se que, embora as escolas fossem escolhidas aleatoriamente, busquei entrevistar professores que se interessassem pela temática.

Cabe salientar que o tema Violência, ao ser abordado nas escolas, causou - e ainda causa - muita polêmica, principalmente por ser um fenômeno que se apresenta nos mais distintos lugares e de formas diversas. O autoritarismo também configura-se num elemento polêmico e, pelo que pude notar, há mais facilidade de se falar de violência no âmbito escolar do que discutir o autoritarismo na escola.

Percebi que discutir a violência e o autoritarismo escolar constitui-se numa tarefa bastante delicada, porém necessária. Embora cada vez mais se trabalhe estes temas na escola, esta última parece ainda carregar *um laço de inviolabilidade no imaginário popular* (AQUINO apud PRADO, 2005), que sustenta a crença de que esta instituição seja um local absolutamente seguro, sem a presença da violência.

Por esse motivo, ao desenvolver a investigação junto a escolas, a sensação de *caminhar sobre o fio da navalha* esteve sempre presente, uma vez que conversar sobre tais temas exige muita cautela. Além disso, na própria entrevista com as professoras, o questionar sobre o assunto, por si só, já as levava a um questionar sobre o seu próprio fazer docente. Devido a esse cuidado no trato com as entrevistas, procurei realizar mais de uma entrevista com as quatro professoras para, de certa forma, estabelecer um clima mais amistoso e de maior liberdade para que elas pudessem falar com maior tranquilidade.

Nesse sentido, as entrevistas realizaram-se em duas etapas. A primeira, conforme já explicitado, constituiu-se de aproximadamente quinze questões referentes aos três núcleos temáticos. Já a segunda etapa foi realizada após a análise da primeira entrevista, enfocando então as memórias docentes de sua formação enquanto discentes. Tal ênfase foi dada devido ao fato de que, nas primeiras entrevistas, as professoras relataram principalmente aspectos referentes à violência na relação aluno-aluno e, no que tange à relação professor-aluno, esta não foi mencionada explicitamente. A análise feita das primeiras entrevistas levou a um questionamento sobre a violência e o autoritarismo na relação professor-aluno. E, para melhor compreender esta relação, julguei bastante pertinente a idéia de se trabalhar com as memórias dos professores ao longo de sua formação enquanto alunos e transpondo tais reminiscências às suas atuais práticas docentes.

Cabe salientar que o tema liberdade, que se constituiu no terceiro núcleo temático da investigação, surgiu no decorrer da pesquisa. Por esse motivo, ele vai se estabelecendo aos poucos. O tema apareceu com os primeiros resultados da pesquisa, destacando-se nas falas das professoras colaboradoras, relacionando-se aos outros temas da investigação.

Faz-se pertinente destacar que o presente estudo, por inserir-se num universo bastante amplo, controverso e cheio de riscos como o campo educacional, enfrentou (e ainda enfrenta) muitas dificuldades, o que se configurou no próprio “Caminhar sobre o fio da navalha”. Nessa dimensão, constatei que, à medida que o projeto ia se desenvolvendo, muitas mudanças aconteciam no que se refere aos objetivos, às leituras e até às análises dos resultados.

Num primeiro momento, busquei investigar a questão da violência e do autoritarismo na escola. Ao começar as primeiras leituras e entrevistas, verifiquei que, além disso, seria necessário ressaltar a autoridade em contraposição ao autoritarismo. Logo após, o tema liberdade (ou a sua falta) na escola aliou-se ao estudo. Surgiu então a idéia de trabalhar com as antípodas Violência x Não-violência, Autoridade x Autoritarismo e Liberdade x Licenciosidade.

Tudo estava muito claro e perfeito, porém, após a qualificação do projeto de dissertação, algumas certezas se tornaram (in)certezas. Ficou difícil falar de antípodas, uma vez que os conceitos se misturavam, compondo um emaranhado de significados, impossibilitando a demarcação de opostos. Percebi então que estava frente a uma “Bola de neve” que havia se formado no decorrer do Curso e que estava trabalhando com temas bastante complexos que extrapolavam a possibilidade de ser delimitados em extremidades, em oposições.

Continuei insistindo na antinomia Violência x Não-violência, um dos principais pilares da pesquisa, ao tentar compreendê-la buscando a superação do discurso banalizado sobre a violência. Já no que tange aos outros dois pares de opostos, partindo das leituras e das falas docentes, tornou-se inviável trabalhá-los a partir do conceito de antípoda.

Outro aspecto a ser observado, na presente investigação, refere-se ao fato de os professores entrevistados lecionarem nas quartas e quintas séries do Ensino Fundamental, séries essas pertencentes a um período de transição, que, de acordo com relatos dos próprios professores, merece atenção do docente devido a passagem de uma *unidocência* para uma *pluridocência*. Uma parcela significativa dos colaboradores relatou que os casos de violência, principalmente nas relações aluno-aluno, ocorrem em sua maioria a partir da 5ª série.

No que tange à receptividade das escolas, cabe salientar que, de cinco instituições visitadas, quatro se disponibilizaram para contribuir no desenvolvimento da pesquisa. A contribuição de tais escolas, sobretudo de seus professores, foi de fundamental importância, pois possibilitou uma ampliação do diálogo entre Universidade e Escola e reflete numa melhor formação e aperfeiçoamento docente.

Nessa dimensão, ressalta-se as possibilidades de trocas entre pesquisador e colaborador, pois ambos enriquecem seus trabalhos; o pesquisador, através de sua investigação científica, estabelece conexões entre as teorias estudadas na Academia e as representações práticas de seus colaboradores. Já estes últimos, embora não se constituam autores da pesquisa da qual fazem parte, ao colaborar respondendo questões e discutindo o tema, possivelmente elaboram e (re)elaboram suas concepções, o que lhes permite um distanciamento do que fazem, dos seus hábitos e abre possibilidades de novas iniciativas no seu trabalho educacional.

Tenho a convicção de que, além desse momento de formular e (re)formular percepções, faz-se necessário que, após o término do presente trabalho, seus resultados, conclusões e (in)conclusões sejam disponibilizadas às instituições colaboradoras como forma de retribuir a cooperação dos docentes. Ao trabalhar com as representações das professoras, suas identidades, tanto profissionais quanto pessoais, são reveladas devido ao uso de uma abordagem metodológica que contempla a história oral vivenciada pelos colaboradores. Justifica-se esta dissertação também pela necessidade de um *indignar-se* em presença da violência e de qualquer outra forma de negligência ao “humano”, que se constitui num dos desafios a ser enfrentados pelos docentes.

Nesse sentido, ressalto o porquê da escolha pela temática da violência como um dos principais pilares deste estudo. Destaco que este tema foi inserindo-se na minha trajetória acadêmica, conforme analisarei mais detalhadamente no subitem "Experimentando a vida e construindo nervuras". Minhas experiências de estágio foram marcantes e influenciaram minhas escolhas. Saliento, sobretudo, a questão do "domínio" de classe que me era cobrado como estagiária. Diante disso, passei a me questionar até que ponto em nome de um "domínio" de classe muitas violências (físicas, simbólicas, psicológicas, etc) poderiam ser cometidas com os alunos.

Sonhos são projetos pelos quais se luta (FREIRE,2000). E essa luta não se verifica sem obstáculos, sem desafios. A complexidade deve ser destacada frente à diversidade e à pluralidade da educação. Ao conceber o campo educacional como um espaço sempre de lutas e disputas de diferentes discursos, os professores devem tomar parte, exercendo a sua

autoridade, de forma consciente, enfrentando obstáculos de modo crítico e criativo, nunca deixando de sonhar.

As contradições educacionais, pelo que se pode notar, sempre estarão presentes. O que se espera, porém, é que tais contradições possam ser compreendidas. E, através do comprometimento dos professores, possam ir sendo elucidadas para que o ato de educar, característica essencialmente humana, constitua-se numa atividade prazerosa, que desperte os valores e as virtudes fundamentais para a vida humana.

Nesse sentido, o papel do educador crítico, que zela pela liberdade, não é impor ao seu educando o seu gosto pela liberdade, dando-lhe um caminho pronto, que o aluno deverá apenas seguir. O educador precisa, juntamente com o seu educando, ir trilhando caminhos incertos, que irão se delineando através de suas decisões, de suas criações e de seus comprometimentos éticos e sociais. Tenho a convicção de que é preciso que o professor interprete, apresente e represente a sua realidade cotidiana de modo competente, para que o seu trabalho se torne um presente para ele e para a coletividade, valorizando tanto as semelhanças quanto as singularidades.

“Empresta-me sua voz (...)
Permita-me contar como foi,
como vejo, ou pelo menos como vi. (...)
Empresta-me o que for preciso:
a voz, a letra e o livro
para dizer que experimentei a vida
e que, apesar de tudo,
também sou história”
(Poema ao Oralista - Meihy, 1996, p. vii)

CAPÍTULO I:

HISTÓRIA ORAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ENTRELAÇANDO HISTÓRIAS DOCENTES E DISCENTES

A aliança estabelecida entre a Teoria das Representações Sociais com a metodologia da História Oral configurou-se numa possibilidade para refletir sobre as concepções de professores sobre violência, não-violência, autoridade, autoritarismo e liberdade em seu trabalho docente. Busquei conhecer e analisar os estudos referentes às Representações Sociais e à História Oral, obtendo, com isso, a fundamentação para as entrevistas com quatro professoras do Ensino Fundamental de Escolas Públicas e Particulares de Santa Maria-RS/Brasil. Essas professoras foram escolhidas aleatoriamente, seguindo o critério de interesse, da parte delas, pelo tema. As colaboradoras pertenciam a escolas diferentes e não se conheciam. Elas foram todas entrevistadas em suas respectivas escolas, nos horários em que estavam fora de sala de aula.

Muitos foram os fios que se tramaram na construção deste trabalho, porém as Representações Sociais, por constituírem-se em formas de conhecimentos socialmente elaboradas e compartilhadas como o intuito de formar uma realidade comum - no caso a comunidade escolar -, apresentaram-se como guias para toda a pesquisa. Assim como a metodologia da História Oral, sobretudo na modalidade História Oral Temática, configurou-se num buscar pela voz docente, que, muitas vezes, é silenciada diante dos muitos modismos educacionais.

Aqui encontrei um dos principais motivos que levaram à escolha pelo trabalho com as representações de professoras, pois partiu de toda uma trajetória acadêmica pela qual foi possível ter um maior contato com a teoria das Representações Sociais e a metodologia da História Oral. Essa metodologia possibilita esse diálogo, essa “conversa” com os profissionais que estão vivenciando na prática as questões referentes à violência, ao autoritarismo, à autoridade e à liberdade.

Seguindo uma perspectiva humanista de educação, observo que esta constitui-se numa eterna relação entre pessoas, entre gerações. Logo, julgo necessário o trabalho a partir de falas e anseios docentes, objetivando uma melhor compreensão de um fator que vem permeando os mais distintos lugares, sendo, muitas vezes, banalizado pela falta de reflexão sobre os seus significados e suas diversas faces.

Discutir os significados de violência, não-violência, autoritarismo, autoridade e liberdade, assim como as diferentes maneiras em que eles se apresentam, constitui-se no próprio (re)pensar sobre a prática docente, uma vez que esta, direta ou indiretamente, estará sofrendo influências destes elementos. Aliado a isso, está um discutir sobre o relacionamento humano, frente à insegurança e à fragilidade dos vínculos humanos identificados num mundo moderno cada vez mais “líquido”. Bauman (2004) evidencia os riscos e as ansiedades de se viver junto, diante do conflito entre o apertar e o deixar frouxos os laços humanos, que apresentam-se cada vez mais descartáveis.

Essa modernidade líquida, marcada por uma certa dificuldade de amar o próximo, também repercute na relação professor-aluno. O professor, na atual realidade, possui cada vez mais alunos, sendo esses, muitas vezes, apenas números. O educador, frente a uma enorme quantidade de alunos, não consegue conhecer cada um deles, fato este que pode dificultar a relação entre educador e educando.

A quantidade, em muitos casos, pode comprometer a qualidade desses relacionamentos, devido à falta de diálogo, considerado de fundamental importância para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Diante dessa liquidez dos relacionamentos, os professores tornam-se objetos a serem usados e descartados a cada final de ano ou de semestre. Configuram-se em meros “repassadores” de conhecimentos, de informações.

Não há, com isso, o perguntar e o escutar, o que possivelmente leva o professor, ao analisar o seu trabalho pedagógico, a tirar suas próprias conclusões. E nesse ponto faz-se necessário um refletir, pois a qualidade de seu trabalho docente deve ser enriquecida por

várias opiniões, não apenas a sua, uma vez que ele tem funções coletivas e não deve ser observado apenas pelo seu olhar, mesmo que este seja um dos principais.

A preocupação maior está na possível redução que possa vir a ocorrer, pela qual o professor, a partir de suas conclusões, trabalhe sem levar em conta o ponto de vista de seu aluno, incidindo num certo narcisismo, envaidecendo-se facilmente de seu trabalho. Muitas vezes, o professor pode achar que “deu” uma aula maravilhosa por utilizar bons recursos e metodologias, mas não se preocupa em saber se a aula foi boa para o aluno.

A inquietação se faz diante desse certo narcisismo profissional que, imerso nos muitos modismos educacionais, pode levar os professores a conceberem erroneamente teorias, através de leituras apressadas, pensando em revolucionar o campo educacional sem ter em mente a realidade na qual estão trabalhando, o que de certo modo pode negligenciar o educando.

Conta o Mito que Narciso, filho da ninfa Liríope e do rio Cefiso, na Fócida, foi um

jovem de uma beleza resplandecente, era insensível aos sentimentos de amor de que era objeto. A ninfa Eco, que sentia por ele uma grande paixão, foi afastada com desprezo e morreu de dor. As irmãs indignaram-se e queixaram-se a Némesis, do egoísmo e da indiferença de Narciso. A deusa decidiu então vingar as apaixonadas repelidas. O adivinho Tirésias tinha afirmado que Narciso viveria enquanto não visse a própria imagem. Némesis, durante uma caçada, atraiu o jovem e fê-lo ir matar a sede a uma fonte. Apaixonado pelo rosto que o espelho das águas lhe devolvia, mas que ele não podia atingir, incapaz de se afastar dele, Narciso, esqueceu-se de beber e de comer, ganhou raiz à beira daquela fonte e transformou-se, pouco a pouco, na flor que tem seu nome. Desde então, essa flor reflete-se na água durante a bela estação e murcha no Outono. (SCHMIDT, 1985).

Ao Mito de Narciso relaciono a necessidade de se estar discutindo o trabalho docente de modo que este esteja sempre em constante aperfeiçoamento, não se reduzindo apenas a uma forma de ensinar, mas que seja *adaptável*^a ao contexto no qual se desenvolve. Não ficando na mera reflexão superficial, mas na reflexão crítica e consciente.

^a Referente ao conceito de *Adaptabilidade* trabalhado pelo Prof Dr phil Jorge Cunha em Minicurso “Docência Criativa: Quem desafia quem?” no II Fórum Nacional de Educação - Formação, Trabalho e Educação,

Representar significa *ser a imagem de; parecer, aparentar, figurar, reproduzir a imagem de; pintar, retratar, simbolizar*^b. Assim como a imagem refletida de Narciso nas águas, a representação é uma imagem construída. No caso das representações sociais, ressalta-se uma imagem construída, veiculada de modo coletivo.

O *estar no mundo* é coexistir com outros, com as diferenças sociais, raciais, religiosas, ideológicas, entre outras. Significa (con)viver, ao mesmo tempo, com a semelhança e com a diferença (TEVES, 1999). E, nesse ponto, a relação de amar o próximo como amamos a nós mesmos, significaria o respeitar a singularidade de cada um, pois seria o valor das diferenças que enriqueceria o mundo no qual se vive (BAUMAN, 2004).

Se os homens/mulheres são semelhantes naquilo em que se identificam com a espécie humana, com os valores, com as crenças, em contrapartida, esses mesmos homens/mulheres são, ao mesmo tempo, singulares, devido a suas peculiaridades (TEVES, 1999). Respeitar a diferença relaciona-se à não-negação da dignidade humana, que se constitui no mais precioso dos valores humanos, pois está acima até mesmo da sobrevivência.

Ao me referir aos valores humanos, constato a necessidade de uma reflexão sobre a constituição de ser humano frente a uma realidade marcada essencialmente pela lógica da “descartabilidade” nas relações humanas, pelo consumismo e por uma cultura da velocidade e do individualismo. Nesse sentido, a formação de um ser humano cada vez mais individual impossibilita a ética que necessita do “outro” para acontecer.

Estando a educação entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade, jamais permaneceu num só estado, pois ela continuamente foi se renovando através da vinda de novos seres humanos. Estes últimos, por se apresentarem num estado de “vir a ser”,

ULBRA/Torres- RS, maio de 2005. O termo *adaptabilidade* aqui empregado refere-se a esse constante aperfeiçoamento docente que, frente à complexidade e conflituosidade do campo educacional, precisa estar adaptando-se às novas necessidades, rompendo com a acomodação.

^b Retirado do Dicionário Michaelis

configuram-se para o educador em um duplo aspecto, visto que se, por um lado, são novos em mundo estranho, por outro, são seres em formação (ARENDR, 1997).

A crise da educação e, por conseguinte, a perda da autoridade na educação, oriundas de uma modernidade de hiatos, de separações, apresentou estreita relação com a crise da tradição. Nessa dimensão, Arendt (1997) esclarece que o problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição.

Discutir a crise da educação, bem como a perda da autoridade no mundo moderno não se faz por completo se houver uma negligência à voz docente. É por esse motivo que, mais uma vez, justifico o uso da História Oral. Porém, ao se utilizar essa metodologia, visando a um restabelecer da voz docente, não se deve ter um pensamento ingênuo, que comumente é visto e é marcado pelo “mito” de legitimidade da fala de interlocutores com pouco poder social.

Diante desse mito, observo que, por mais engajado, politizado e sensível aos problemas sociais que um pesquisador seja, ele é o idealizador e o condutor de um trabalho científico construído a partir de regras e pressupostos definidos à revelia do contexto social que ele analisa (DUARTE, 2005). O sentido que utilizo para o “dar voz aos docentes”, neste trabalho, está na conversa que estabeleci com as professoras e na busca por um “costurar” as suas percepções com as teorias de diferentes autores.

1.1. História Oral: A História dos Contemporâneos

Definir a História Oral não se constituiu numa tarefa fácil, devido ao fato desta apresentar-se de modo dinâmico e criativo, tornando sua conceituação provisória. Meihy auxilia nesse sentido, afirmando que a História Oral seria

um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social das pessoas. Ela é sempre uma história do tempo presente e também conhecida por história viva. Como História dos contemporâneos, a história oral tem de responder a um sentido de utilidade prática e imediata. (1996, p. 13)

Nessa perspectiva, a História Oral, vista como um conjunto de procedimentos, uma prática de apreensão de narrativas, constituiu-se numa possibilidade de estudo da sociedade por meio de depoimentos gravados e transcritos. Saliento que a presença do passado no presente imediato das pessoas é a razão de ser da História Oral. Meihy (1996b) estabelece três modalidades de História Oral: a *História Oral de Vida*, a *História Oral Temática* e a *Tradição Oral*. A *História Oral de Vida*, sendo mais subjetiva que objetiva, baseia-se em perguntas amplas, que são postas em grandes blocos, de forma indicativa de grandes acontecimentos e em seqüência cronológica da trajetória do entrevistado. No que tange à *História Oral Temática*, esta parte de um assunto específico e preestabelecido, comprometendo-se com o esclarecimento ou opinião do entrevistador sobre algum evento definido. Já a *Tradição Oral* refere-se às questões do passado longínquo que se manifestam pelo folclore e pela transmissão geracional.

Diante disso, ressalto a ênfase dada, nesta pesquisa, à História Oral Temática, visto que o estudo tem por objetivo trabalhar com o assunto específico relativo à violência, ao autoritarismo, à autoridade e à liberdade na escola. Nesse sentido, fundamentei o uso do roteiro como suporte para as entrevistas com as colaboradoras. Tomar os depoimentos como fonte de investigação implicou em extrair daquilo que neles é subjetivo e pessoal o que permite pensar a dimensão coletiva, fato este que permitiu compreender a lógica das relações que se estabelecem no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa, em um determinado tempo e lugar (DUARTE, 2005).

Como afirmei em páginas anteriores, foram entrevistadas quatro professoras, e este fato se deve a uma necessidade dupla: por um lado, há uma oportunidade de se analisar

diferentes relatos e, nesse sentido, diferentes versões; por outro lado, ao reduzir o número de colaboradores, isso possibilitou uma análise mais detalhada, permitindo uma melhor compreensão dos depoimentos. Numa perspectiva sociológica, a História Oral não se restringe a um único relato, ou a um único depoimento; trabalhar com relatos de vários indivíduos de uma mesma coletividade, abre a possibilidade de leitura do social, através de múltiplas versões individuais, o que permite um reconstruir, através de vários relatos, a história estrutural e sociológica de determinados grupos, assim como um reconstituir a trajetória de um grupo social (MEIHY, 1996).

Ressalto que a História Oral não se constitui, necessariamente, em um instrumento de mudança. Tal fato será, ou não, efetivado dependendo do “espírito” que seja utilizado, pois seu uso pode alterar até mesmo o enfoque da própria história, revelando novos campos de investigação (THOMPSON, 1992), como mencionei anteriormente, por ser uma história do presente que possibilita diferentes usos e, quem sabe, até abusos.

É nesse sentido que se fez necessário pensar sobre as questões éticas na História Oral sobretudo no respeito pelo valor e importância de cada indivíduo, cada colaborador, tido como sujeito e não como objeto de estudo. Embora as colaboradoras da pesquisa não se constituam em autoras, elas proporcionaram que o referido estudo pudesse apresentar uma linguagem polifônica e não unilateral. “Aquilo que criamos é um texto dialógico de múltiplas vozes e interpretações: as muitas interpretações dos entrevistados, as nossas e as dos leitores” (PORTELLI, 1981, p. 27).

Por ser uma história dos vivos, a história oral aumenta ainda mais a responsabilidade e o compromisso do pesquisador, visto que “pessoas ... não são papéis” (AMADO, 1981, p. 146). Saliento, nesse momento, a necessidade de um cuidado maior com as conseqüências que o uso dos relatos orais pode vir a acarretar.

1.2. A Teoria das Representações Sociais e o decodificar da vida cotidiana

Com os depoimentos das colaboradoras, insiro a questão das Representações Sociais por eles construídas. A Teoria das Representações Sociais foi aqui entendida seguindo a perspectiva de Jodelet (2001), que foi uma das principais divulgadoras dessa teoria no Brasil. Nesse sentido, a Representação Social é

uma forma de interpretar nossa realidade cotidiana, (...) atividade mental desenvolvida por indivíduos e grupos para fixar suas posições em relação a situações, acontecimentos e comunicações da vida cotidiana, enfim, a representação é um conhecimento prático que ajuda a construir nossa realidade. Ela não é simplesmente reprodução, mas construção e comporta, na comunicação, uma parte de autonomia e de criação individual ou coletiva. (JODELET apud TEVES, 1999, p. 128)

E é a partir desse panorama que esta pesquisa se desenvolveu, compreendendo a violência nessa ação de reapresentação e decodificação constituída de valores, vivências e crenças docentes. Quando trabalho com concepções de violência, saliento que esta pode ser considerada, muitas vezes, como relativa, uma vez que determinada ação pode, ou não, ser vista como violenta, dependendo dos elementos que são analisados.

Um exemplo disso seria o grito de uma professora. Enquanto alguns o consideram como uma forma de violência contra os alunos, em contrapartida, outros o consideram como uma ação normal no contexto escolar. O cuidado deve ser tomado no momento em que, em nome da ordem e da disciplina, muitas práticas de violência simbólica, e quem sabe até mesmo física, sejam legitimadas.

Na discussão sobre a violência, bem como o autoritarismo, a autoridade e a liberdade, perpassa um refletir sobre a relação dialética estabelecida na sociedade, na qual os homens se constroem e (des)constroem. Nessa perspectiva, os imaginários sociais configuram-se em forças reguladoras da vida coletiva, na medida em que organizam e distribuem o tempo, assim como explicam os fatos sociais (TEVES, 1999).

Diante disso, os imaginários traduzem as criações do grupo social de maneira tal que estas últimas pareçam inerentes à espécie humana, e não esquemas construídos nas relações sociais. Nesse sentido, os imaginários sociais, enquanto mecanismos de produção, reprodução

e atualização, contribuem para a sobrevivência das sociedades. Enquanto uma lógica social, tais imaginários dão unidade e sentido a um mundo caótico por meio de representações. Estas últimas, por sua vez, integram os sentidos numa rede de relações estabelecidas a partir das interações homem-homem e homem-mundo.

A sociedade se reconstrói dia-a-dia, inclusive por meio das novas representações que constitui. Outro aspecto a ser destacado refere-se ao fato de que, ao mesmo tempo que se criam os sentidos, são também produzidos os (des)sentidos. Os ritos perdem sua força, os símbolos se esvaziam de seu potencial identificador (TEVES, 1999). Frente a isso, percebo um certo processo de banalização ou naturalização da violência, pelo qual alguns valores perdem o sentido e algumas ações violentas se tornam normais ou naturais.

Compreender a violência a partir das representações sociais constituiu-se numa busca por um decodificar a vida cotidiana, sobretudo nas relações que se estabelecem no cotidiano escolar, ou seja, o *representar* tão presente na escola, pelo qual se representam os bons e os maus alunos, assim como os bons e os maus professores, através da categorização destes ou quem sabe até pela rotulação dos mesmos.

Tais representações influenciam de maneira direta ou indireta no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que estarão em jogo concepções reais e concepções ideais tanto de professor quanto de aluno. Nesse sentido, a referida pesquisa utilizou-se das entrevistas com as professoras para verificar as suas representações de violência, autoritarismo, autoridade e liberdade, o que de certa forma vem repercutir nas suas próprias representações de escola real ou ideal.

Saliento que, ao se trabalhar com o campo do imaginário social, faz-se fundamental a consciência de que a sociedade se reconstrói constantemente, através de novas representações que se constituem (TEVES, 1999). São - e foram - as relações cotidianas entre os diferentes membros de um mesmo grupo social e das contradições, lutas e conflitos entre os mesmos, que constroem a vida coletiva. Foi analisando as representações docentes no âmbito das relações escolares que objetivei (re)pensar a escola e, por conseguinte, a sociedade e o mundo.

Pensando neste mundo complexo, marcado por um sentimento de agonia, pela falta de certezas, faz-se necessário ter conhecimento do movimento, das rupturas, das mudanças e, principalmente, das crises que acometem os mais diferentes campos e espaços. Surge, então, a necessidade de novos olhares, de novas formas de perceber e de agir no mundo. Com a crise da modernidade, enfrenta-se um período de transição, pelo qual se busca um pensamento mais aberto, no qual os opostos, mesmo que antagônicos, se complementam.

Sinto a necessidade de cruzar experiências, de compartilhar caminhos, de compreender a complexidade e a diversidade por meio da abertura de novos espaços para a diferença, tendo em mente que aquilo que não é meu, nem igual ao meu, justamente por esse motivo, merece respeito (EIZIRIK, 1999).

Foi estudando a complexidade e a necessidade de abertura de pensamento numa época de transição que Maffesoli (1998) propôs a substituição da *Representação* pela *Apresentação* das coisas, uma vez que a representação foi considerada como palavra-chave da Modernidade. Nessa perspectiva, o representar o mundo em sua verdade universal e incontornável baseou-se na redução e na busca da perfeição. Já a apresentação das coisas aceita aquilo que é, empenhando-se em fazer realçar a riqueza, o dinamismo e a vitalidade deste mundo.

Enfatizo que, mesmo buscando uma substituição da representação pela apresentação, Maffesoli (1998) não nega a importância das representações na construção da realidade, mas acredita que é preciso, ainda, que tal *construção* reconheça aquilo que lhe serve de base, pela qual “*nasça com*” o mundo que ela supostamente apreende, compreende, senão explica.

Ao aliar as Representações Sociais e a História Oral, mesmo que tais elementos tenham suas origens na Modernidade, busquei, no desenvolver dessa investigação, não perder a relação com a realidade com a qual se estava trabalhando. Mesmo utilizando teorias ditas modernas, sempre esteve presente a dimensão de um mundo em constante mutação, a necessidade de um pensamento cada vez mais holístico e um certo *enamoramento pela vida* (MAFFESOLI, 1998).

Devido ao fato de representação possuir muitos significados, tal polissemia se associa a uma certa fragilidade de pressupostos, e, nesse sentido, surgem muitas críticas a Teoria das Representações Sociais (TRS). Rangel (2000), ao analisar o estado da TRS em dissertações e teses, percebeu que a crítica à fragilidade da estrutura da TRS se confirma no sentido da dispersão associada à multiplicidade de conceitos. Em contrapartida, reconheço que a variedade de fontes, tanto quanto a variedade de possibilidades de formulações, podem oferecer alternativas à pesquisa e ao processo de construção da TRS.

Spink (apud RANGEL, 2000), ao criticar a TRS, refere-se a uma falta de fontes teóricas mais visíveis e estruturadas para tal teoria. Seria uma falta daquilo que Bourdieu (1976) denomina “doxa”. Mesmo com essa falta de pressupostos, a TRS se apresenta como um estatuto teórico em construção, baseado na flexibilidade, na interdisciplinaridade e no alargamento de horizontes, fato esse que possibilita um diálogo entre as Ciências.

A representação se contrói na ação de conhecer, (re)conhecer e fazer conhecimento. Tem-se em mente que o que está em jogo é a procura pela experiência de se “estar vivo”, de modo que as vivências tenham ressonância no interior do ser e na realidade (EIZIRIK, 1999). O uso das representações se fundamenta pelo trabalho com as vivências das professoras que foram relatadas com o intuito de melhor compreender um assunto que faz parte de seus cotidianos.

Nesse sentido, “ao serem internalizadas, as representações passam a expressar a relação do sujeito com o mundo que ele conhece e, ao mesmo tempo, elas o situam nesse mundo. É essa dupla operação de definir o mundo e localizar um lugar nele que fornece às representações o seu valor simbólico” (COSTA & GOMEZ, 1999, p. 161). Alia-se a isso a vitalidade das Representações que, ao possibilitar múltiplas versões, unem-se à complexidade e à transversalidade, tendo como objeto uma relação de simbolização e de interpretação (JODELET, 2001) da realidade, marcada pelo complexo e não pelo complicado.

A ênfase nas representações se deu no sentido de que, a partir delas, tornou-se possível compreender os conceitos de violência, autoritarismo, autoridade e liberdade que são construídos tendo como base idéias, valores e vivências. O trabalho com as representações de

professores permitiu discutir o próprio sentido do fazer docente, uma vez que tais representações foram, e são, extraídas de suas próprias ações no âmbito escolar.

Numa realidade marcada pelas incertezas, pelo imprevisto e pelo inesperado, cabe ao professor estar num constante (re)pensar sobre sua prática e é nesse sentido que busquei contribuir pelo menos em alguma parte. É de fundamental importância que se faça do hoje um momento de reflexão e de procura por uma prática educativa que esteja engajada na formação de humanos “mais humanos”.

1.3. Experimentando a vida e construindo “nervuras”^c

Depois de estabelecidas as bases metodológicas do estudo (História Oral e Representações), cabe, antes de inserir-se nos resultados obtidos, refletir um pouco sobre os porquês da pesquisa e da escolha pelo tema. Aliado a isso, ressalta-se o porquê dos pseudônimos das colaboradoras.

Conforme afirmei em páginas anteriores, este trabalho foi sendo construído no decorrer da trajetória acadêmica. Ainda na Graduação em Pedagogia, comecei a trabalhar com a metodologia da História Oral em projetos de pesquisa de que fui colaboradora e depois bolsista de iniciação científica. Neste curso de licenciatura, tive a oportunidade de realizar observações e estágios em escolas, que me possibilitaram um (re)pensar sobre minha trajetória discente e sobre a minha formação docente.

^c Nervura, s.f. 1) Arquit. Moldura arredondada ou linha saliente que prende as arestas de uma abóbada e separa seus panos; 2) Bot. a) Cordão exteriormente visível na superfície das folhas e das pétalas, constituindo feixes vasculares que as irrigam; b) Nervura central: a que percorre longitudinalmente a folha pelo centro, e que não falta nunca; 3) Cost. Prega finíssima ou fio mais grosso entremeado no tecido, formando o desenho ou listra em relevo; 4) Tip. Conjunto de nervos da lombada de um livro formando uma saliência transversal que prende todas as páginas; 5) Téc. Fio saliente que reforça a resistência de uma peça; 6) Zool. Filete de natureza córnea que se estende pela membrana das asas dos insetos, mantendo-as rígidas durante o voo. (Retirado de Chauí, Marilena. A nervura do real. São Paulo: Companhia das Letras, 1999).

Observando as turmas de alunos e a atuação de diversos professores, iniciei minhas leituras sobre a questão da agressividade, porém percebi que não era bem aquilo que gostaria de pesquisar. Comecei então a me questionar sobre a violência e sobre o autoritarismo.

Como estagiária, precisava ter o bendito “domínio” de classe. Como obtê-lo era a minha maior indagação. Observando as outras professoras, realizando leituras e inserindo-me na prática docente, cada aula era um constante questionar. Estava sempre me questionando sobre até que ponto, em nome de um “domínio” de classe, eu estaria, ou não, violentando ou sendo autoritária com os meus alunos.

Uma vivência de que sempre me recordo quando trago minhas experiências de estágio refere-se a uma aula em que a professora orientadora de estágio ia me observar. Até o momento, as aulas que eu estava trabalhando iam tranquilas. Trabalhava os conteúdos, dialogava muito com os alunos, conversava com a minha professora regente e demais professores da escola, os alunos estavam participando das aulas, enfim, tudo estava indo muito bem.

Quando chegou o dia em que minha orientadora iria à escola, ela chegou e os alunos - da 3ª Série do Ensino Fundamental - ficaram bastante “animados”. Para chamar a atenção dela, conversavam, levantavam da classe, entre outros. Mas até aqui estava tranquilo. Neste dia, havia a aula de informática e eu deveria levar os alunos até a outra sala em que havia dois computadores para 20 alunos. O professor de informática chamava, por vez, quatro alunos, e os demais estavam sob minha responsabilidade. Tentava trabalhar com eles, mas a atenção deles estava toda voltada para o computador - que era algo muito novo e instigante - e para a expectativa de chegar a sua vez de sentar em frente ao mesmo. Foi um caos! E a minha orientadora lá. Ai, meu Deus! Onde estavam os alunos “ideais” sobre os quais eu tinha estudado na faculdade?

Traumas e angústias à parte, o mais interessante foi que, após o término da aula, o professor de informática se dirigiu a minha orientadora e disse para ela não diminuir a minha nota, pois eu tinha “domínio” de classe, o problema é que faltavam computadores. Valeu, professor! Mas a minha angústia ainda continuava.

Outro fato de que me recordo foi quando estava nos últimos dias de estágio e alguns alunos choravam e pediam para que eu não fosse embora. Buscando acalmá-los, disse para eles verem o lado positivo: se eu fosse embora, a professora regente voltaria. Disseram-me, então, que essa professora gritava muito com eles. Então lhes disse: “Mas eu também grito”. Eis que o mais pequenino dos alunos me olha por de seus óculos também pequenos, retorce o narizinho e me diz: “Mas é que a senhora grita menos!”

Tal situação aumentou ainda mais a minha angústia e me impulsionou a continuar me aperfeiçoando e melhorando a minha prática, tentando desvelar essas violências já naturalizadas em nossos hábitos. Tenho a convicção de que foram as minhas experiências docentes e discentes que fortaleceram, direta ou indiretamente, esta pesquisa e que me levaram, para nomear a minhas colaboradoras, a escolher os nomes de duas de minhas ex-professoras e de duas de minhas ex-alunas.

Núria, Vanda, Carolina e Jéssica foram os pseudônimos dados às professoras que se dispuseram a refletir comigo sobre a violência, o autoritarismo, a autordidade e a liberdade. Núria, Vanda, Carolina e Jéssica também foram personagens que me auxiliaram a experimentar a vida e construir parte de minha história. As duas ex-professoras, bem como suas atuações profissionais, foram as que mais me marcaram no meu Ensino Fundamental. Se tentar rememorar essa época de minha vida, lembro-me com facilidade da 1ª e da 2ª série e parece que da 3ª a 8ª série há um certo esquecimento de minha parte.

A 1ª e a 2ª séries foram tão marcantes que não consigo lembrar nitidamente das demais. Esse fato eu relaciono à prática desenvolvida pelas duas primeiras professoras. A primeira era bastante tradicional, baseava-se muito na disciplina e no desenvolvimento dos conteúdos. Já a segunda tentava fugir um pouco dos padrões, buscava aulas diversificadas, dialogava mais com os alunos, entre outros. Quanto às duas ex-alunas, foram as que, na minha prática docente, questionaram-me e instigaram-me no sentido de um maior aperfeiçoamento profissional.

Analiso então, um pouco das colaboradoras da pesquisa. A primeira entrevistada foi a professora aqui denominada Carolina, que pertencia a uma Escola Pública Municipal e atuava de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Já a Professora Núria foi a segunda entrevistada, pertencendo a uma Escola Pública Estadual e atuando nas 5ª séries do Ensino

Fundamental, nas 2ª séries do Ensino Médio e no EJA. A terceira colaboradora foi a Professora Jéssica, que era de uma Escola Particular Não-Confessional e trabalhava com a 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. A quarta e última colaboradora foi a Professora Vanda, que atuava na 3ª série do Ensino Fundamental de uma Escola Particular Confessional.

No desenrolar desse trabalho, as falas dessas professoras foram sendo utilizadas como forma de dialogar um pouco com as diferentes práticas docentes. Na busca por um trabalho de linguagem polifônica, o “conversar” com essas professoras enriqueceu, e muito, a minha investigação, assim como enriquecerá a minha atuação e a atuação delas, pois ao discutirmos, (re)pensamos nossos fazeres.

Foi entrelaçando as minhas histórias com as falas e memórias das colaboradoras que experimentamos a vida e construímos novas *nervuras*. Permito-me fazer uso do conceito de *nervura*, tendo o seu significado do dicionário como base, mas utilizando-o no sentido conotativo. Quando me refiro ao construir novas *nervuras*, remeto ao “prender as arestas”, ao “formar o desenho”, ao “dar relevo”, ao “prender todas as páginas”, ao “fio saliente que reforça a resistência de uma peça”. Ainda no sentido botânico, essa “nervura central: a que percorre longitudinalmente a folha pelo centro, e que não falta nunca”. Penso, então, que nossas vivências e memórias vão estabelecendo nossas *nervuras* e dando *relevo* a nossa vida.

*“Eu só queria deixar bem claro
que o tema violência ele é pesado.
Quando tu usa violência
parece que tu está sempre...
Alguém se agredindo...” (Jéssica)*

CAPÍTULO II:

VIOLÊNCIA E NÃO-VIOLÊNCIA: UMA ANTINOMIA A SER PENSADA NA BUSCA DE UMA CULTURA DE PAZ

Permeando os mais diversos espaços sociais, a violência insere-se também no campo educacional. A escola, por constituir-se num espaço que serve de base para a estruturação da sociedade, disseminando seus valores, normas e princípios, vem, ao longo do tempo, sofrendo influência tanto das violências físicas quanto das ditas simbólicas.

Neste contexto, discutir questões referentes à antinomia violência e não-violência na escola configurou-se na busca de uma superação para o discurso banalizado sobre a violência, visando à construção de uma Cultura de Paz. Aliado a isso, tem-se a necessidade do *indignar-se* diante da violência, que se constitui num dos principais desafios a ser enfrentados pelos docentes. Para isso, faz-se de fundamental importância, em primeiro lugar, conhecê-la. E é por esse motivo que procurei nas origens do termo os seus mais distintos significados.

2.1. Compreendendo a polissemia da Violência

Eu entendo por violência, toda forma de agressão, não só física como assim... psicológica, vamos dizer, que a pessoa sofre ou que possa sofrer, que cause algum tipo assim de mal para essa pessoa; que a pessoa não se sinta bem... (Núria)

Bem, no meu conhecimento dentro da nossa educação podemos dizer que violência seja qualquer agressão - ou física ou emocional de um ser para outro. (Jéssica)

A palavra violência tem sua origem no latim *violentia*, e seu significado está em proximidade com *violação, dilaceração, despedaçamento, agressão, desordem, além de aludir a quebra, ruptura de um tabu, ultrapassagem de um limite, transgressão de uma proibição, indo até a idéia de abuso de um corpo, falta de respeito, etc* (ALBORNOZ, 2000, p.13).

Com essa breve conceitualização do que seria a violência, observo que esta é vista, comumente, como algo que está relacionado ao campo físico, porém, pelo que se sabe, a violência vai além do meio físico, pois refere-se também a um *constrangimento moral, a uma coação* (FERREIRA, 1986). Sob essa ótica, percebe-se uma outra face da violência que estaria relacionada ao campo simbólico.

Nesse sentido, cabe ressaltar que

Não há somente a violência aberta, exposta, belicosa, a dos punhos cerrados e da demonstração militar. Há também a violência dissimulada, a que se disfarça atrás do hábito, da ordem, da polidez social, (...). Há a violência que ameaça e a que seduz. (DOMENACH apud MORAIS, 1995, p.7)

Pelo que se observa, raramente a violência simbólica é percebida no dia-a-dia escolar, embora ela muitas vezes apareça, pois a violência física é mais aparente. “A violência física foi se rotinizando, deixando de ser excepcional para tornar-se uma marca do cotidiano” (VELHO, 1996, p. 17). O temor, de certa forma, é maior em relação ao físico, ainda que se saiba que marcas profundas podem ser deixadas pela violência simbólica.

Nesse sentido, constato que a violência sutil é aceita na escola como algo normal, e a tarefa de desvelá-la faz-se cada vez mais necessária. A exemplo disso, tem-se o chamado “bullying”, que está baseado em situações de agressão e vitimização entre os alunos. Nas escolas, são comuns os apelidos, as gozações e os preconceitos serem vistos como simples “brincadeiras”. Tal fato pode ser analisado na fala da Professora Jéssica.

Normalmente a criança não se dá por conta que está comentando uma violência, (...) ela acha que está fazendo uma brincadeira ou que está dando uma resposta. Mas aí a gente traz ela para a realidade, faz a empatia, tenta colocar no lugar do outro para eles sentirem o que é que o outro está sentindo, para se darem por conta que foi uma violência. (Jéssica)

Essas ditas "brincadeiras" não podem passar em branco, uma vez que podem deixar marcas no desenvolvimento dos educandos. Saliento que o termo Bullying, de acordo com a ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e a Adolescência)

compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais alunos contra outro(s) causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder. E, é essa relação de desigualdade que a caracteriza como ação violenta, uma vez que, desde a mais sangrenta até a mais sutil, o impedimento de uma correlação de forças abre espaço para todas as ações autoritárias e de mando e para a instauração de uma cultura do medo.

A intimidação e o medo são características essenciais na ação do bullying. Cunhado na Inglaterra, em meados da década de 80, o termo bullying por não existir uma palavra na língua portuguesa capaz de expressar todas as suas situações possíveis, relaciona-se a algumas ações que podem estar presentes, tais como: colocar apelidos, fazer sofrer, agredir, ofender, discriminar, bater, zoar, excluir, chutar, gozar, isolar, empurrar, ignorar, ferir, sacanear, intimidar, roubar, humilhar, perseguir, assediar, quebrar pertences, aterrorizar, amedrontar, tiranizar, dominar, etc.

Diante disso, a preocupação dos professores faz-se necessária. Conforme destacou a professora Jéssica no sentido de trabalhar a empatia, do colocar-se no lugar do outro, quebrando com a idéia de ações feitas sem se dar por conta, refletindo e analisando as situações de conflito, não apenas as abafando, mas procurando alternativas para solução de problemas.

Muito mais freqüente que a violência física, a violência verbal se insere no espaço escolar, mesmo que na maioria dos casos venha de modo camuflado. Tal violência é destacada ainda pela professora Jéssica:

... na oralidade as crianças se agridem muito. Um fala lá uma brincadeira: Ô seu bobinho! Ai o outro já vem, já xinga: Se eu sou bobo, tu é idiota, seu bobalhão! Pára aí, porque tu me chamou de bobinho? Para fazer uma brincadeira contigo! Daí tu vai esclarecer o problema, quando tu pega as duas crianças e pergunta o que foi que aconteceu, aí eles vão te relatar: Ai eu falei isso aí, professora, eu só bati no ombro dele, chamei de bobinho, brincando, aí o outro fez toda aquela agressão. Então não era motivo. Então eles chegam à conclusão que não era motivo. Ah, então tu me desculpa! Mas já falou, não é? Eu acho que as palavras, elas são pesadas. Eu até não sei se muitas vezes a palavra não fere mais do que uma agressão física. Principalmente nessa idade, eles estão em desenvolvimento ou que eles não entendem bem o que é uma palavra. De que maneira aquela palavra quis xingar. Se é um meio gordinho, a

primeira coisa é: Ô seu gordão! Por que tu me chamou de gordão? Ah porque ele me chamou de idiota. Então eu acho que assim, nós aqui... a maior violência que eu sinto é da parte da oralidade, a fala deles, as palavras pesadas que muitas vezes eles usam com os colegas e nem sabem o que é. (Jéssica)

Observo nas falas da professora como desde as séries iniciais essas situações de violência vão se proliferando. Ressalta-se a questão dos preconceitos que desde cedo já vão sendo experienciados e que, muitas vezes, por pensarmos que são “brincadeiras” de criança, vão sendo deixados de lado sem termos uma maior preocupação.

As palavras, com certeza, em muitos casos, ferem mais do que as agressões físicas, por esse motivo ela preocupa-se tanto com essa violência dita verbal. As ofensas, os xingamentos sem motivo ferem muito os seus alvos. Tais alvos são caracterizados pela ABRAPIA como pessoas ou grupos que são prejudicados ou que sofrem as conseqüências dos comportamentos de outros e que não dispõem de recursos, status ou habilidade para reagir ou fazer cessar os atos danosos contra si.

Marcados por um forte sentimento de insegurança os alvos ou vítimas são, na maioria das vezes, impedidos de solicitar ajuda. A baixa auto-estima é agravada por intervenções críticas ou pela indiferença dos adultos sobre seu sofrimento.

Ser chamado de "bobinho, bobalhão, idiota ou gordão" conforme afirmou a professora Jéssica, fere tanto quanto ser agredido fisicamente. Em conseqüência disso, surgem os baixos desempenhos escolares, as resistências em ir para a escola, as trocas de escola, ou até mesmo o abandono dos estudos. Para não falar em casos mais extremos que a situação de bullying pode levar até as tentativas ou, propriamente, os suicídios.

Saliento que, de acordo com a ABRAPIA, o Bullying é um fenômeno mundial, que pode ser encontrado em todas as escolas, em todos os níveis de ensino. Embora, muitas escolas não admitam a sua existência, o Bullying permeia os mais diferentes contextos, passando despercebido como uma simples "brincadeira" de criança, uma violência silenciosa.

Ressalto que a violência configura-se num fenômeno complexo e, por esse motivo, abrangê-lo como um todo torna-se uma tarefa difícil. Sua complexidade se deve, essencialmente, a quatro aspectos: a polissemia de seu conceito e os problemas de sua definição; a controvérsia na delimitação do objeto da violência; a quantidade, variedade e interação de suas causas e, por fim, a falta de consenso sobre a sua natureza (RISTUM & BASTOS, 2004).

Diante disso, percebo que a violência, por apresentar um aspecto polissêmico, manifesta-se de distintas formas e, por esse motivo, ela é caracterizada e denominada de diferentes modos, variando de acordo com as concepções de cada autor. A exemplo, tem-se os cinco tipos de violência estabelecidos por Nilo Odalia (1991), que são a violência original, a institucional, a social, a política e a revolucionária.

A violência original seria a primeira imagem, a face mais imediata da violência, que se exprime através da agressão, em outras palavras, seria a violência física. Tal agressão atinge diretamente o homem tanto naquilo que possui, seu corpo, seus bens, quanto naquilo que mais ama, seus amigos, sua família. Nesse contexto, a falta de uma solução para a violência da vida cotidiana faz com que esta torne-se um componente normal das relações entre os homens. Observa-se, então, uma espécie de banalização da violência, tanto por parte das pessoas, quanto das mídias, formadoras de opinião.

Nesta perspectiva, saliento que o viver em sociedade sempre foi violento e aparece em suas várias faces. A exemplo temos o homem medieval e o seu temor às trevas, por estas propiciarem um nascimento daquilo que não se podia ver, mas sentir por meio de uma sensibilidade e de uma imaginação exarcebadas pela rigidez com que demarcavam os contrastes do dia e da noite, do claro e do escuro.

Outro contraste histórico seria a piedade cristã versus as terríveis punições a que estavam sujeitos criminosos, hereges e outros que se opusessem ao cristianismo. Neste contexto, eram comuns purificações em fogueiras, mortes públicas, mãos decepadas, entre outros castigos *exemplares*, tudo em nome de uma prática educativa e intimidativa.

A violência institucionalizada, ao contrário da anterior, nunca antes foi tão divulgada como na atualidade. Isto se deve ao grande número de informações que chegam até as pessoas, o que, de certa forma, vem causando uma banalização da violência. Nessa perspectiva, as desigualdades das diferenças entre os homens, enquanto violências, vêm sendo veiculadas e transmitidas pelos meios de comunicação, produzindo como efeito o conformismo e o sentimento de impotência perante a realidade violenta.

No que tange à violência social, observo que toda a violência é social, não somente a questão do menor abandonado e da delinquência, mas também as discriminações raciais, sociais e sexuais (ODALIA,1991). Quanto à violência política, esta abrange desde o terrorismo até as fraudes no sistema eleitoral. No que se refere às influências políticas no contexto educacional, ressalta-se que:

A educação sempre foi um instrumento privilegiado de dominação e isso é facilmente explicável por um processo longo, contínuo e que trabalha com um material altamente sensível, a criança e o jovem. Contudo, não deve ser tido como o único instrumento de dominação e nem o mais eficaz (...) Mesmo porque o processo educativo do povo não se limita ao sistema educacional formal, ele é mais abrangente e dele não se pode excluir os chamados meios de comunicação de massa. (ODALIA, 1991, p.57)

A partir disso, compreende-se o papel desempenhado pela educação e pela mídia nos processos de dominação, reproduzindo, muitas vezes, a ideologia das classes dominantes. Nesse contexto, insere-se a última violência estabelecida por Odalia, a violência revolucionária como uma forma de violência política que se pratica com o intuito de diminuir as privações do homem, buscando destruir os obstáculos que separam o homem da criação e usos dos bens de sua sociedade.

Outro exemplo de tentativa de se explicar a violência foi o estabelecimento de categorias referentes ao conceito. Minayo (apud RISTUM & BASTOS, 2004) destacou três categorias básicas: a *violência estrutural*, que se constitui na opressão exercida pelos sistemas econômico, político e social, bem como pelas instituições sobre diferentes grupos e indivíduos; a *violência de resistência*, que se configura nas reações à violência estrutural, e a *violência de delinquência*, que são as ações fora das leis estabelecidas.

Nesse sentido, cabe destacar o relato da professora Carolina, de Escola Pública Municipal, que em sua fala enfatizou:

Violência tem vários tipos. Mas se for especificamente para a escola, eu considero ainda que tenham dois: violência que vem mais dos alunos com os professores e uma violência que eu acho que é pior quando tu tens o descaso do governo ... isso é uma violência! Isso a gente vê de monte, assim... Coisas que te deixam muito triste. (Carolina)

Demonstrando a sua indignação, ela prosseguiu salientando um pouco mais sobre a questão da violência econômica e social.

Posso dar exemplo? (...) Quando uma aluna minha me pediu, eu sou professora de inglês, me pediu (...) que gostava de inglês: - Professora, como é que eu faço para fazer um cursinho de inglês? Como é que funciona? Eu me dei conta: Pô! Eu não tenho dinheiro para fazer um cursinho, ela também, menos ainda vai ter. Então, isso é uma violência que tu fica muito chateada. Isso é um exemplo de violência. (Carolina)

O destaque feito pela professora sobre essa violência econômica e social, baseada nas suas vivências junto à realidade da qual faz parte, demonstrou mais uma vez a necessidade do “indignar-se” perante as injustiças, o que tanto Paulo Freire ressaltou em suas obras. Diante de um sistema socioeconômico excludente, fazem-se necessários, cada vez mais, professores críticos e politicamente conscientes.

Salientando uma violência dita estrutural, Carolina enfatiza a questão das desigualdades no que tange as oportunidades de continuidade dos estudos. Nesse sentido, a falta de possibilidades para a realização de uma educação de qualidade constitui-se num ato de violência.

Além da preocupação com o descaso do governo frente à educação, Carolina ressalta um outro tipo de violência estabelecida na relação aluno-professor. Diante disso, observo que, percebendo os depoimentos das colaboradoras numa perspectiva geral, elas em sua maioria, em primeiro lugar, destacam a violência aluno-professor. Já a violência professor-aluno não é mencionada de modo explícito, principalmente quando a colaboradora está na posição de professor. Ao contrário, quando está na posição de aluno, parece que se torna mais

fácil falar de violência professor-aluno, trazendo memórias de um passado que, de certa forma, já foi assimilado, analisado e decidido.

Hannah Arendt (1985), que, em suas obras, defendeu sempre a importância dos aspectos políticos, apresentou uma grande contribuição para este estudo, uma vez que diferencia os termos poder, força, autoridade e violência, enfatizando que tais palavras, tanto gramatical como historicamente, não podem ser consideradas sinônimos. Confundi-las seria uma certa cegueira. Destaca-se, de seu enfoque, sobretudo que autoridade estaria relacionada a reconhecimento por um grupo e violência estaria em proximidade com vigor natural.

Nesse sentido, cabe ressaltar que esse vigor natural relaciona-se muito mais com a agressividade do que com a violência, termos estes que, embora apresentem pontos de semelhança e de interdependência, não podem ser vistos como iguais. A violência pode ser considerada como uso desejado da agressividade para fins destrutivos. Já a agressividade seria constituinte do sujeito, não sendo, essencialmente, nem boa nem ruim. Concordo com Nicolodi (2002) quando esta afirma que temos que educar essa agressividade para que ela passe a funcionar como uma “mola” de produção de vida, de conhecimento e não um instrumento de destruição.

Quando se pensa em formas de superação da violência e desse desejo de destruição logo vem a questão da Paz. Nesses tempos em que as manifestações de violência se fazem sentir em toda a parte, inclusive na escola, não basta sair às ruas vestidos de branco e solicitando a paz. Esta última é construída a partir de muito esforço e não pode ser adquirida sem luta.

Compreender a violência e buscar uma cultura da Paz faz-se de suma importância, devido a todo um contexto de insegurança e fragilidade dos vínculos humanos. As relações conflituosas de violência que emergem no cotidiano escolar revelam a crise existencial humana, que possivelmente tem como causa a negação do diálogo e a inexistência de uma prática de valores humanizadores como afetividade, solidariedade, ética, justiça social e respeito (NICOLODI, 2002).

Concordando com essa idéia, trago ainda mais dois autores que partilham dessa concepção. Ressaltando o esvaziamento de conteúdos culturais, particularmente os éticos, como uma das variáveis para se compreender a violência, tem-se Velho (1996). A outra autora, Schilling (2004), traz também a questão da violência, só que contrapondo aos conteúdos éticos. Ela utiliza-se da conceituação de violência de Marilena Chauí conforme pode-se ver na seqüência:

um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e pelo terror. A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos (p.38)

Essa *coisificação* do humano que fundamenta a violência, marcada pela discriminação, humilhação e passividade negligencia os direitos humanos, constituindo-se num problema moral ou ético, sendo “objeto de esforços de elucidação da Ética, do Direito e da Filosofia” (ALBORNOZ, 2000).

Ao pensar nas causas e nas conseqüências da violência, observo que as causas são muitas, dividindo-se em *contextuais* e *pessoais*. As causas contextuais referem-se às distâncias, se são *proximais*, no âmbito familiar; ou *distais*, na dimensão socioeconômica. Já as causas pessoais podem ser tanto *biológicas* quanto *psicológicas*. No que tange às conseqüências, constatou-se que estas podem ser físicas, sociais e psicológicas. E, nesse ponto, cabe ressaltar que pesquisas mostram que a violência física é a mais mencionada, sendo a psicológica a menos citada e que dificilmente as violências social e psicológica são avaliadas como dano, até mesmo pelas vítimas de tais violências (RISTUM & BASTOS, 2004).

Diante disso, faz-se presente a necessidade de se desatar alguns nós e, ao mesmo tempo, entrelaçar e reatar outros, tendo em mente a complexidade do fenômeno violência. Conhecer e (re)conhecer as suas diversas faces, causas e conseqüências torna-se cada vez mais necessário para o viver em sociedade.

Nessa perspectiva, enfatizo que o mundo humano não se divide em violentos e não-violentos, mas sim entre homens que se realizam e se alegram morbidamente no violentar os outros, e os que - tendo lucidez e vigilância sobre os seus traços violentos - lutam todo o tempo para minizar a violência na imperfeição do nosso mundo e da nossa condição (MORAIS,1995).

Parto do pressuposto de que a Paz se aprende, uma vez que ela, não sendo um estado, além de raízes sociais, econômicas e políticas, possui um enquadramento cultural. A cultura, por um lado, diz respeito às expressões produzidas e criadas pela humanidade e, portanto, como uma realidade ligada ao ato de aprender e educar. Sobre a questão da Paz e dessa construção de uma Cultura de Paz, serão feitas análises em páginas seguintes. Antes, porém, faz-se necessário destacar um pouco da conflituosidade escolar.

2.2. Violência e Educação: Discutindo um pouco de conflituosidade na escola

Neste estudo, a educação é concebida como um amplo processo através do qual um povo, em seu lugar e momento, pela mediação da linguagem veiculadora de valores, propõe aos seus educandos assumirem uma certa forma de humanidade. O ato de educar configura-se num ato de intervenção em vidas (MORAIS, 1995). Partindo desta base, conforme afirmei anteriormente, a investigação se dispôs a “conversar” com algumas professoras sobre os seus entendimentos a respeito da violência escolar, relacionando-a com os conceitos de autoritarismo, autoridade e liberdade.

Nesse sentido, foi possível constatar que a violência aparece cada vez mais no cotidiano escolar, fato este que preocupa muitos professores, que buscam alternativas para amenizar o problema. Aparentemente, a violência mais citada pelas colaboradoras foi aquela que se dá na relação aluno-aluno. Percebi, porém, que, no decorrer das falas, a violência professor-aluno foi se delineando. Foram constantes os relatos referentes a agressões e um exemplo disso pode ser visto na seguinte fala:

Aqui existe muita violência. Nas outras turmas e também nas minhas. Eles - os meus alunos - se agredem muito. Eles ... um mexe com outro e ... pega e já coloca a mãe no meio e aí eles não gostam. E aí eles partem para a agressão mesmo, eles vão para cima e tu não consegue apartá, nem dá para apartá, pois se tu vai apartá, tu também se arrisca a levar um ... porque eles não te obedecem, eles não te ouvem na sala, então aqui existe muita violência. (Núria)

Na fala da professora Núria muitos elementos se sobressaem e dentre eles escolhi três aspectos. O primeiro diz respeito ao colocar a “mãe no meio”, as ofensas, as “brincadeiras” que os alunos fazem entre si. Nesse sentido, Vanda também colabora com seus relatos sobre sua turma de alunos:

Eles se agrediam muito fisicamente por... sem querer, tudo era sem querer, mas sabiam que queria e depois aí vinha a violência com palavras. Um nome disso, um nome daquilo, apelidos... (Vanda).

Percebo novamente as situações de agressão e vitimização entre alunos, o chamado bullying, já discutido anteriormente. As agressões cometidas "sem querer", as ofensas, o "colocar a mãe no meio" desvelam o quanto "contaminada" está a escola pelo fenômeno do Bullying. A partir disso, afirmo que as crianças/ os alunos vão sendo afetados negativamente pela situação, uma vez que presenciando a esse problema, direta ou indiretamente, se envolvem com ele.

Zavala (2006) ressalta nas situações de Bullying três tipos de alunos: o espectador, o agressor e a vítima. Nesse sentido, o primeiro não conta suas impressões por receio de tornar-se alvo ou por ter sido ignorado pelos adultos nas tentativas que fez de comentar certos fatos. O segundo, normalmente, aprendeu a usar um comportamento agressivo com os adultos para resolver seus problemas. Já a vítima está numa posição muito mais problemática, pois não se manifesta para os adultos. Diante desse quadro, cabe ao professor perceber e diagnosticar o problema não negligenciando e abafando o Bullying. Somente "aparta" os alunos não basta, são necessárias ações que solucionem o problema e não, apenas o escondam perante a sociedade.

A desobediência e a falta de "controle" que implicitamente são mencionadas na fala da professora Núria podem ser analisadas como reações as imposições da escola. Através da

desobediência, os alunos tentam reagir as situações que lhes são impostas, o que repercute na falta de controle da parte dos professores que, muitas vezes, por não saber lidar com o conflito, ficam sem saber o que fazer.

O segundo aspecto que ressaltou da fala da professora Núria, e que aparece também no relato da Vanda, refere-se a toda a situação de conflito estabelecida. Nesse sentido, faz-se pertinente refletir um pouco sobre a questão dos conflitos e sobre a dificuldade que os professores têm para trabalhar com eles.

O conflito é um processo natural da sociedade e um fenômeno necessário para a vida humana, podendo ser um fator positivo para a mudança e o crescimento pessoal ou um fator negativo de destruição, dependendo da forma de regulá-lo. O conflito não é bom, nem mau, simplesmente existe. Nessa dimensão, não se pode confundir conflito com violência. Ambos estão relacionados entre si, mas, de forma alguma, podem ser considerados sinônimos. O que caracteriza o primeiro é a interação de duas partes que têm propósitos incompatíveis, enquanto que a violência é o uso da força por uma das partes (ou ambas) na resolução do conflito (Vinyamata, 2005).

Existindo os conflitos independentemente da vontade do professor, este precisa estar atento para buscar alternativas para solucionar o problema. Vinyamata (2005) auxilia nessa discussão, afirmando que "as intervenções durante os conflitos consistirão, basicamente no desenvolvimento de processos pedagógicos, de negociação, mediação, arbitragem ou tratamento utilizando os recursos adequados" (p.15).

Se a paz precisa ser construída, é nesses momentos de conflitos que se sente a necessidade de trabalhá-los numa perspectiva positiva de mudança e de crescimento. Concordo com Vinyamata quando este afirma que é preciso fazer as pazes com o conflito, é preciso "atrever-se" a ter conflitos.

O terceiro aspecto observado na fala da professora Núria refere-se à expressão "porque eles não me obedecem". A partir disso, pode-se discutir a questão da obediência e por que não, da disciplina dos alunos. Concordando com Dani (1996), constatei que a disciplina

engloba a obediência a regras, normas, preceitos, como também relações de dependência e submissão entre educandos e educadores.

A falta de obediência dos alunos caracteriza-os como indisciplinados. Nesse sentido, a fala da professora Núria esclarece o que, para ela e para muitos professores, significa um aluno disciplinado:

Eu acho que tu tem alunos disciplinados, eu acho assim que não vai ter problemas se tu dá liberdade para eles. Assim um aluno disciplinado é um aluno comportado. Acho que já vem, já vem da família mesmo... já tem aquele bom comportamento e se a gente der liberdade para ele, ele não vai saber abusar. (Núria).

Ao aluno disciplinado são dadas muitas coisas. Obedecendo às regras do professor, ele pode ir ao banheiro, pode conversar (desde que não atrapalhe), pode ir ao xerox, à biblioteca (desde que esteja sobre o controle do professor). Já o aluno indisciplinado não tem muita regalia, pois para ele está sempre faltando alguma coisa. Xavier (2002) salienta que “a indisciplina escolar foi definida, de modo geral, como ausência ou negação de um comportamento desejável”(p. 88). Nesse sentido, ao aluno indisciplinado faltam limites, atenção, organização, material, higiene, respeito às regras, valores, entre outros.

Diante de todas essas faltas que o aluno dito indisciplinado tem, recordo-me do relato da professora Vanda ao recordar suas vivências de escola enquanto aluna:

Um dia lembro que eu... a professora pediu para eu tirar os lápis de cor e eu não tinha lápis de cor. E aí eu fui pedir para o colega do lado. E ele... ele ia me emprestar, sabe. E ela disse: Não! Não! Não empresta! E ela me deu umas reguadas assim... em cima do... Mas aquilo ali depois eu fui... eu mesma eliminando... Porque naquela época era diferente, hoje, por exemplo, se acontece isso hoje na sala de aula... acontece várias punições do professor. A gente vê isso na televisão. Então tu jamais iria fazer isso hoje. (Vanda)

A falta de lápis de cor caracterizou Vanda como uma aluna indisciplinada e, por esse motivo, foi punida para que sua indisciplina não se repetisse mais. Conforme Vanda afirmou, hoje as reguadas não são dadas, os alunos não são mais punidos fisicamente (espera-se que não). Porém, pelo que se observa, os professores ainda punem de forma sutil pelo uso das

palavras, das expressões, dos gestos e dos olhares. Punições estas tão marcantes quanto as físicas.

Em suas memórias, Vanda ainda traz outra vivência que lhe deixou muitas marcas:

Eu tive, esse exemplo que me marca até hoje na minha vida que é a questão do milho atrás da porta. Outra situação que eu lembro também quando eu estava na 5ª série, que eu não soube fazer uma expressão que a professora me explicou. E ela me disse assim: Tu nunca vai ser nada na tua vida, tu nunca vai aprender. E aquilo me marcou e eu... eu assim correu as lágrimas, não é? E eu lembro que eu fui para casa. Naquela época a gente, eu ... da escola até a casa e da casa até a escola a gente andava a cavalo. E eu fui chorando pelo caminho todo. E eu jurei de pé junto para mim mesma e dizia: Olha, eu vou ser alguém sim... na minha vida. Vou ser muito mais do que essa professora, do que ela me disse. Então isso me marcou sim. (Vanda)

Com o relato da professora Vanda percebo o quanto as expectativas do professor influenciam no desenvolvimento dos alunos. Em nome de uma disciplina severa, o professor pode acabar com sonhos e aspirações dos educandos. O choque que a frase "Tu nunca vai ser nada na tua vida, tu nunca vai aprender" causa no aluno um enorme sentimento de inferioridade e de impotência.

Neste sentido, o professor que é visto como uma autoridade que detém o saber rompe com ideais traçados pelo aluno, repercutindo em um crescimento com sentimentos negativos e baixa auto-estima. No caso de Vanda, o desestímulo de sua professora causou efeito contrário, ela buscou superar suas dificuldades e provar que seria "alguma coisa na vida" independente das expectativas de sua professora.

Assim como Vanda, Carolina também contribuiu com suas memórias enquanto aluna:

No milho não ajoelhei, mas ajoelhei, foi assim, vou te contar. Eu imitava a professora que é minha colega hoje, ela era italiana assim, daí ela falava com sotaque de italiano e eu imitava ela, foi que um dia ela não agüentou mais e me mandou para a secretaria. E eu, não contente, na secretaria, eu... sabe aquele tênis que era de velcro? Acho que era e aí trec, trec... e a diretora - eu já estava na secretaria - pára com isso! E eu trec, trec,... nem tava. "E agora pro corredor de castigo de joelho!" Foi um inferno (risos), então foi isso assim,

não... aquele dia foi horrível, foi muito horrível assim bah! Muita vergonha, muito horrível, muito, muito, muito. (Carolina)

Carolina relata um pouco dos castigos e punições práticas frequentes no meio escolar. A exposição e a vergonha que ela passou, servem, muitas vezes como instrumentos para conter, controlar e impor regras aos alunos indisciplinados.

Diante das memórias das colaboradoras, percebo o quanto as experiências escolares deixam marcas na vida dos educandos. Tais marcas, de acordo com elas, influenciam nos seus fazeres docentes. Um aspecto interessante a ser destacado, neste contexto, refere-se ao fato de as professoras relatarem com maior tranquilidade as violências cometidas na relação professor-aluno enquanto eram alunas.

Nesse sentido, constato que perceber a violência na relação professor-aluno enquanto professora se constitui numa tarefa bastante complicada, uma vez que requer uma auto-análise minuciosa da atuação docente. Por esse motivo constato e reafirmo a necessidade que a pesquisa teve de trabalhar com as memórias discentes dos professores, para que rememorando suas experiências enquanto aluno, as ressignifique na sua prática docente atual.

Outro elemento que se destacou neste contexto refere-se às representações da atuação docente que vão sendo construídas ao longo das trajetórias das colaboradoras. Duas narrativas se destacaram. Núria e Vanda relataram as representações que tinham, ainda alunas, de como era a atuação do professor:

Eu achava coisa mais linda a minha mãe dando aula e gritando com os alunos e eles bem quietinhos. Achava lindo. Então para mim ser professora era aquilo ali, era ser daquele jeito dela ali e todos quietinhos, sem conversar. Então eu fiquei toda a minha infância... Queria ser professora assim, nessa visão, com essa visã que eu ia entrar na sala de aula com os meus alunos todos quietinhos. Aí me formei e eu não sei fazer aquilo que minha mãe fazia... não sei, não consigo. (Núria)

Eu tinha mais ou menos 7, 8 anos... eu embaixo de uma bergamoteira, com todos os alunos imaginários, que eram espigas de milho, que a gente fazia as carinhas, que eram bonequinhos, eram meus alunos. (Vanda)

Faz-se importante ressaltar que a imagem do aluno quietinho, disciplinado, um bonequinho sem voz, muitas vezes, ainda persiste no imaginário docente, mesmo que muito se fale e se coloque nos mais diversos planos e projetos a preocupação com a formação de alunos críticos e dinâmicos. Muitas vezes, estes são rotulados como indisciplinados por não obedecerem às regras e normas da escola, que requerem um aluno disciplinado, comportado, dócil e submisso. Foi nesse sentido que Foucault (1991) questionou: Por que ainda nos admiramos que a prisão se parece com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais e que todos esses se parecem com prisões?

Analisando por essa dimensão, claramente se posso ver o disciplinamento e a submissão como palavras-chave tanto para as escolas como para as prisões. Corrêa (2000), em seu texto “O que é escola?”, defende um pouco da idéia trazida por Deleuze de que as crianças podem ser vistas como prisioneiras. O autor destaca a passividade, o conformismo e a acomodação que, muitas vezes, fazem parte do cotidiano escolar.

Acredito que, frente a todo esse contexto de crise, de indignação, o comprometimento docente, bem como o uso do diálogo surgem como duas (são necessárias muitas outras) alternativas para se estar (re)pensando que escola, que professores e que alunos temos e que escola, que professores e que alunos queremos.

Ressalto a questão do diálogo, uma vez que este se apresenta como minizador da violência. O diálogo, nessa perspectiva, constitui-se na boa vontade para a compreensão mútua, podendo chegar ao ápice do encontro humano. Seu fundamento está na generosidade que, na sua origem, associa-se a *capacidade de encontrar, no outro, alguém que como eu faz parte do gênero humano. Alguém de direitos e deveres, de alegrias e sofrimentos* (MORAIS, 1995, p. 74).

São princípios como estes que precisam ser vistos como referências no contexto educacional. Discutir e refletir constituem-se em verbos constantes para a prática escolar. As relações que se estabelecem com os membros da comunidade escolar necessitam de um suporte que contemple um pouco do que o filósofo contemporâneo Martin Buber já se referia:

o que importa é se as pessoas amadurecem e se enriquecem ao ponto de buscarem constantemente e fazerem predominantemente o EU-TU na relação interpessoal. Adverte-nos o filósofo de que não se dimensiona um TU pela cor dos cabelos, pela elegância ou por outros detalhes. Essa é a linguagem do ISSO. (apud MORAIS, 1995, p. 66)

Pensar em relações interpessoais baseadas no EU-TU talvez possibilite pensar em relações mais afetuosas e empáticas. Cabe salientar que só isso também não basta, pois o educar constitui-se numa tarefa bastante complexa, principalmente por estar frente a uma sociedade dita “enferma”. Uma tarefa difícil, porém não impossível.

Saliento o depoimento da professora Núria que apresenta um pouco do sentimento de insegurança frente a violência escolar:

Olha, na última reunião, teve uma professora que começou a chorar, ela entrou em desespero. Todas nós estamos assim ... sem saber o que fazer (crianças brincando) porque sempre ... o que a direção diz é que o professor é que tem de mudar a sua maneira de dar aula, procurar alguma coisa diferente para eles, mas mesmo assim quando a gente tenta mudar, sabe... eles não ... tem uns que não conseguem seguir isso e continuam do mesmo jeito. Então assim a gente desanima sabe, assim a gente quer promover alguma coisa diferente, quer trazer um vídeo, uma coisa diferente, leva eles para sala de vídeo e aí continua a mesma coisa, sabe... a mesma. As agressões continuam, então, isso desanima a gente, desanima. (Núria)

Observo neste relato algumas das angústias que os professores enfrentam no seu dia-a-dia. Neste ponto, inúmeros elementos se adicionam para compor um quadro *trágico** do magistério. Ressalta-se o choro e o desespero da professora sem saber o que fazer, a busca por uma coisa diferente na sua maneira de dar aula e, por fim, esse sentimento de desânimo. Diante de tal fato, faz-se necessário retomar o sentido da educação que se está abordando ao longo de todo este trabalho, como uma forma de *intervenção em vidas*. Tal intervenção se dá tanto na vida do educando quanto na do educador, por esse motivo a necessidade de que este ato de intervir ocorra de modo prazeroso para ambas as partes.

Ao destacar o sentimento de desânimo das professoras, a preocupação maior ficou no sentido de que esse desânimo não as levassem para a questão da queixa. Fernández (1994) observou que a queixa constitui-se num lubrificante da máquina inibitória do pensamento. A

autora se referiu à queixa das professoras, salientando que ela seria um lamento impotente que confirma e reproduz um lugar de dependência.

Concorda-se com Fernández quando esta afirma que é preciso desativar a queixa e o aborrecimento para ativar a capacidade de perguntar. Neste contexto, a prática do professor deve estar alicerçada numa autoridade consciente, que, antes de buscar receitas/ modelos diferentes para solucionar problemas de sua aula, precisa refletir sobre o seu próprio fazer docente, tomando decisões tendo em mente a melhoria da coletividade na qual ele é parte integrante. É na tomada de decisões, respeitando as diversidades, sabendo escutar os outros e querendo bem aos seus alunos, no sentido de um maior comprometimento com eles que poderão ser criadas alternativas viáveis para amenizar os muitos problemas enfrentados tanto dentro quanto fora de sala de aula. “O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, ‘interpretado’, ‘escrito’ e ‘reescrito’”(FREIRE, 1996, p.109).

Retomando a questão da violência simbólica, percebe-se que esta, embora não seja visível, está intimamente ligada ao cotidiano da escola, no qual o professor, muitas vezes, executa um monólogo. No âmbito escolar, a violência é apresentada de uma forma delimitada a pequenos gestos entre alunos, a atitudes dos professores, a regras escolares, a manifestações verbais e a agressões físicas e simbólicas. Ela é diferente do que se costuma entender por violência, o que dificulta a percepção real da violência, tornando-a uma atitude rotineira e normal no ambiente escolar (NICOLODI, 2002). Percebe-se isto quando os professores agridem verbalmente os alunos com palavras e gestos na frente dos colegas, podendo gerar no aluno traumas e quem sabe até fracassos.

Devido a essa complexidade da violência escolar, faz-se necessário compreendê-la nas suas mais variadas dimensões, por esse motivo buscou-se em autores como Bourdieu e Passeron (1982) um maior entendimento do que seria essa Violência Simbólica que se propaga nas instituições escolares. Sobretudo em *A Reprodução*, publicada em 1970, os autores trabalham com quatro grandes conjuntos de proposições tratando da dupla arbitrariedade da ação pedagógica, da autoridade pedagógica, do trabalho pedagógico e do sistema de ensino. Essas proposições vão traçar os fundamentos da Teoria da Violência Simbólica.

Observo com Bourdieu & Passeron que a violência simbólica é vista como uma forma de violência social. Nesse sentido, o poder da violência simbólica constitui-se na capacidade que têm os grupos ou classes detentores do poder de violência material, de impor aos grupos ou classes dominados significações legítimas. Diante disso, tem-se o principal axioma estabelecido por Bourdieu e Passeron: “Todo poder de violência simbólica acrescenta sua força simbólica às relações de força material que estão na base de sua força simbólica” (CUNHA, 1979, p.82).

A ação pedagógica e a comunicação cultural configuram-se nos dois tipos de força simbólica, sendo a ação pedagógica a imposição da cultura (arbitrária) de um grupo ou de uma classe a outros grupos/classes. A ação pedagógica implica uma autoridade pedagógica e pode ser tanto a educação de crianças no interior da família, quanto a educação na escola ou fora dela.

Na ação pedagógica seriam realizados trabalhos educativos de modo contínuo e sistemático, ocorrendo um processo de inculcação de princípios culturais que deveriam persistir após a cessação da ação pedagógica. Assim, a relação pedagógica seria arbitrária na medida em que consiste na imposição e inculcação de um conteúdo cultural arbitrário segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação. E aqui é fundada a dupla arbitrariedade da ação pedagógica: por um lado, a imposição/inculcação de conteúdos e, por outro, a própria seleção/exclusão de conteúdos (CUNHA, 1979).

A ação pedagógica familiar é a primeira ação educativa, visto que o seu trabalho pedagógico não possui antecedentes, é um trabalho primário de que dependerá a constituição de todo e qualquer *habitus* que vier a ser inculcado depois. Dois conceitos sobressaem-se na teoria da Violência Simbólica e merecem um certo entendimento. São eles *Habitus* e *Poder Simbólico*.

O *Habitus* seria o produto da interiorização dos princípios de uma cultura (arbitrária) capaz de permanecer interiorizados nos destinatários da ação pedagógica após esta ter cessado (CUNHA, 1979). Já o *Poder Simbólico* seria esse poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (BOURDIEU, 1989). Diante disso, pela interiorização do *Habitus*, o trabalho

pedagógico vai aos poucos “moldando” os seus destinatários - os alunos, via este poder invisível.

Tendo em vista que este poder simbólico é de construção da realidade, os símbolos se apresentam como instrumentos de integração social, de conhecimento e de comunicação. São eles que tornam possível o dito “consensus” acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração lógica é a condição da integração moral (BOURDIEU, 1989).

Mesmo apresentando grandes contribuições à sociologia da educação, a teoria da Violência Simbólica defendida por Bourdieu e Passeron recebeu muitas críticas de autores como Prost, Petit, Baudelot, Establet e Snyders. Tal fato se deve, principalmente, à exclusão que tal teoria faz a todas as possibilidades de transformação no ensino. Ela não percebe o espaço de luta, de conflito e de contradições do campo educacional.

De certa forma, o que se observa é que, embora a teoria apresente muitos avanços e descobertas para a época, mesmo assim, persiste um sentimento de impotência e acomodação perante toda a violência simbólica. “Depois de *A Reprodução* seria necessário escrever uma obra simétrica e complementar, *A Modificação*”. A teoria da violência simbólica permite constatar que a sociedade é desigual e a escola reproduz, consagra e legitima estas desigualdades (CUNHA, 1979).

Nessa perspectiva, uma das maiores críticas feitas a esta teoria refere-se ao fato de que os professores seriam considerados funcionários perfeitamente dóceis, peças de um sistema bem lubrificado (SNYDERS apud CUNHA, 1979). Diante disso, faz-se necessário (re)significar o papel desempenhado pelo professor frente à violência não só simbólica, mas num sentido amplo. Se foi destacado tanto neste trabalho que a educação seria uma intervenção no mundo, como deixar-se acomodar, apenas percebendo os problemas ideológicos, políticos, econômicos e sociais sem se comprometer com a realidade escolar?

Tal questionamento, de certa forma, é respondido a partir da ênfase no comprometimento docente, destacando a *presença do professor*. Presença esta em si política e baseada na não-omissão, mas sim na tomada de decisões conscientes. “Se a educação não

pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (FREIRE, 1996, p.126). E é com base nisso que busquei trabalhar com a possibilidade de mudança no campo educacional, mesmo sabendo que os conflitos sempre existirão e que não existem certos e errados, tampouco bons e maus, mas sim pessoas diferentes.

É apostando na diferença que acredito que a educação e, por conseguinte, a humanidade se enriquece. Antes de criticar teorias e métodos tradicionais, faz-se de suma importância compreendê-los e interpretá-los, não para usá-los como modelos, mas para retirar aquilo que deles possa auxiliar na construção de uma educação mais democrática. E foi pensando neste tipo de educação que busquei refletir sobre a questão da não-violência e da construção de uma Cultura da Paz, pela qual o respeito e a tolerância ao outro se apresentem como palavras-chave.

2.3. Não-violência e construção de uma Cultura da Paz

Seja física, simbólica, verbal, psicológica, econômica, social, política, institucional ou com qualquer outra denominação possível, a complexidade do fenômeno da violência se apresenta cada vez mais em diferentes espaços, dentre eles a escola. Por esse motivo, o pensar em alternativas para amenizar tal fenômeno constitui-se numa emergência. Após compreender um pouco da violência, trabalho com o conceito de não-violência, o que remete à questão da Paz e de sua permanente construção.

Pensar na Paz não se configura numa preocupação atual, uma vez que desde os gregos ela já era discutida. Na tradição grega, a Paz era uma das três *Horas*, filhas de *Têmis* e de *Zeus*. As *Horas* - *Equidade*, *Justiça* e *Paz* - eram figuras das estações, divindades da natureza, zeladoras do ciclo da vegetação. *Eirene* - a *Paz* - era conhecida como a *Deusa dos Frutos*, representada tendo nas mãos ou *Plutão*, deus da riqueza, menino, ou a cornucópia ou um ramo de oliveira ou, ainda, um caduceu, uma espécie de archote virado para baixo com espigas de trigo. Em todos os casos sempre se tratou de um símbolo que evocava a prosperidade, a abundância e a fartura (BALESTRERI, 2001).

Observando no dicionário, o termo paz é compreendido como a ausência de lutas, violências ou perturbações sociais, ou de conflito entre pessoas, restabelecimento de relações amigáveis, sossego, serenidade (FERREIRA, 1993). Nesse sentido, a paz associa-se à idéia de tranqüilidade e à noção grega de harmonia e beleza.

Vários foram os símbolos criados para representar a paz mundialmente. Entre eles a pomba branca com ramo de oliveiras, que é citada na passagem bíblica sobre o dilúvio, sendo o símbolo da sobrevivência humana. A bandeira branca simboliza a rendição de uma das partes de um conflito. O aperto de mão é um símbolo de confraternização universal de paz. Os dedos em forma de ‘v’, do movimento hippie, simboliza paz e amor. O cachimbo da paz é um objeto utilizado pelos índios americanos para selarem acordos de paz.

Barcellos, ao prefaciar a obra de Balestreri (2001), ressalta que atualmente a sociedade brasileira, não somente ela, mas principalmente esta, vem enfrentando uma grande crise de sentido. Tal fato se deve à inexistência de valores que sejam bons fundamentos da estrutura da personalidade dos jovens e da organização da sociedade onde estão inseridos. Mais do que falar em paz entre os povos, deve-se também falar em paz nas pequenas ações cotidianas. É neste ponto que a paz na escola deve ser construída. A educação do cotidiano exige a presença da emoção, da sensibilidade, da corporeidade, da afetividade e da garantia da construção de um ser humano dotado de autonomia moral e intelectual.

A paz está relacionada a três conceitos que são interligados entre si: agressividade, conflito e luta. Freud (apud BALESTRERI, 2001, p. 48) define “agressividade como a força vital de cada pessoa, necessária para superar os obstáculos e limitações próprios do cotidiano”. Nesse contexto, onde há a existência da competição, é preciso saber usar a nossa agressividade. Não para massacrar o próximo, mas para vencer os entraves que a vida nos coloca, para não ficarmos inertes diante de alguma injustiça praticada conosco ou com nosso semelhante.

Assim como o termo conflito, a palavra luta, muitas vezes, é interpretada no sentido negativo, fazendo referência à guerra e a outros tipos de violência. Porém, faz-se interessante ressaltar que o seu significado não pode ser reduzido somente a aspectos pejorativos. A luta

constitui-se numa energia necessária para toda a mudança, em outras palavras, seria aquilo que faz com que o direito seja respeitado (BALESTRERI,2001).

E é nessa perspectiva que este estudo se propôs a pensar as lutas e os conflitos do campo educacional como forças geradoras de transformações, empreitada que não se constitui numa fácil tarefa, pois, conforme afirmei anteriormente, a partir das entrevistas, das leituras e das observações nas escolas, os professores têm dificuldade para lidar com os conflitos, pois, em sua maioria, os docentes os vêem de modo pejorativo.

Vinyamata (2005) contribui para a defesa dessa idéia salientando a importância dos conflitos na vida das pessoas e das sociedades, bem como a importância da educação para o desenvolvimento de soluções efetivas e sensíveis para a condição humana. Compartilho com o autor a idéia de que se faz necessário aprender com o conflito, com as crises para se construir um mundo em paz, baseado na justiça social e na liberdade.

Para que haja uma construção efetiva da paz, não devemos apenas estar no mundo, mas também com o mundo (FREIRE, 1998). Precisamos nos enxergar como seres atuantes. Indivíduos que não estão apenas presentes no mundo, pois somos forças geradoras, e somente através das nossas iniciativas, baseadas na fé no potencial de cada um e de todos em mudar sua realidade e a realidade social é que iremos criar um mundo onde possamos viver como verdadeiros seres humanos.

Para que este mundo seja possível, é preciso deixar o individualismo de lado e pensar coletivamente, baseado em um diálogo fraterno. Faz-se necessário ter plena consciência dos objetivos que se quer alcançar e sempre indagar quando as forças quiserem esvair-se, questionando-se sempre sobre: Que mundo queremos e como será possível consegui-lo? Vale ressaltar que este questionamento só é válido quando partimos em busca de uma práxis fundamentada no coletivo.

Diante disso, busca-se uma educação baseada em uma relação educador-educando que tenha como principal característica o diálogo. Este, por sua vez, tem como suporte a comunicação que se relaciona com o respeito, a solidariedade, a confiança e a humildade. Nessa perspectiva, o professor é um mediador da aprendizagem e não o detentor do poder e da

sabedoria. Exemplificando, reporto-me ao pensamento de Freire, pelo qual “Ninguém educa ninguém. Ninguém educa a si mesmo. Os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo”.

Ao abordar grandes temas como a paz, a não-violência, devemos ter em mente que a paz também consiste em respeitar e promover as diferenças no plano das características individuais. Logo, ao trabalhar com a questão da paz na escola, o professor precisa estar sempre atento às mais variadas formas de violência, tanto físicas quanto simbólicas, que, embora não possam ser vistas, podem deixar marcas profundas.

Acredito que, para a construção dessa Cultura da Paz na escola, seja necessário uma reflexão constante sobre a violência, assumindo o conceito de não-violência, desenvolvendo a educação para a paz como um meio de superar a violência. Além disso, observo a necessidade de um cuidado maior com as relações humanas na escola, fortalecendo espaços democráticos.

Nesse sentido, as ações pedagógicas utilizadas na construção de uma comunidade escolar democrática, que possibilitam alternativas capazes de promover a não-violência no cotidiano escolar, passam também pela expressão corporal do educador, que não deve reproduzir a de uma autoridade austera, nem de um “tio” ou “tia” tolerante, mas uma postura de mediador, que tem como fundamentos a amizade, a ética, a competência, a responsabilidade e a solidariedade (NICOLODI,2002).

Considerada pela UNESCO como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e modos de vida fundados sobre uma série de aspectos, como, por exemplo, o respeito à vida, aos direitos humanos, à promoção de igualdade entre homens e mulheres e à liberdade de expressão, o compromisso de resolver pacificamente os conflitos, os esforços desenvolvidos para responder às necessidades planetárias, a promoção do desenvolvimento dos e entre os povos (GUIMARÃES, 2005), a Cultura da Paz se apresenta como uma necessidade diante das crises enfrentadas na atualidade.

Construir uma Cultura de Paz na escola é pensar em alternativas para a superação da violência cotidiana. Nessa perspectiva, busca-se o exercício de uma nova compreensão de Paz baseada mais na positividade do que na negatividade, mais na construção do que num estado.

Pensar na Paz multiculturalmente, como realidade intersubjetiva, como algo coletivo, comunitário. Assim, Paz não pode ser associada a passividade, mas sim a uma constante luta.

As contribuições que este trabalho buscou trazer para a construção de uma Cultura de Paz estão justamente nessa reflexão sobre a importância da luta, do conflito para se construir a Paz, tendo em vista que ela não é dada, mas sim conquistada através de muito esforço e comprometimento.

*“Se nós pensarmos bem autoridade, no dicionário,
é uma pessoa que exerce uma função,
mas o autoritarismo eu acho que é aquela que jamais...
que se nega a que o outro possa ter opinião dele.*

*E a gente sofre com isso (...)
Cada um de nós , nós temos um pouco disso,
mesmo a gente se dizendo que não,
e nós temos sim,
somos um pouco autoritários” (Vanda)*

CAPÍTULO III:

AUTORIDADE E AUTORITARISMO NA ESCOLA: ALGUMAS CONFUSÕES

Ao discutir a questão da violência na escola, um tema que se relacionou e se definiu como uma forma de violência foi o autoritarismo, presente em quase todos (para não dizer em todos) os espaços sociais. Aliado à competição, ao triunfalismo e ao conformismo, o autoritarismo legitima que uma minoria exploradora domine uma maioria explorada. Sob a ótica de uma psicologia da dominação, o autoritarismo seria uma psicopatologia social em que as funções da autoridade se encontram invertidas (DIAS, 1999). Para muitos pesquisadores, o autoritarismo seria considerado como uma doença da autoridade.

Foi com base nessas relações que busquei compreender melhor os conceitos de autoritarismo e autoridade. Diante desse desafio, a primeira constatação que foi a de que tanto o autoritarismo quanto a autoridade possuem muitos significados. Assim como a polissemia do termo violência, os diversos sentidos dos conceitos levam a diferentes concepções de diferentes autores.

Antes de se perguntar o que é autoridade, cabe questionar o que foi autoridade, uma vez que o mundo moderno teve como marca o desaparecimento da autoridade, fato que tornou a palavra enevoada por muitas controvérsias e confusões devido a crise de seu sentido, inclusive em áreas ditas pré-políticas como a criação de filhos e a educação escolar (ARENDRT, 1997). A autoridade perdida na modernidade não foi uma dita autoridade em geral, mas sim uma autoridade específica, que contrapunha a coerção pela força, a persuasão através de argumentos.

A crise da autoridade no mundo moderno vem acompanhada de inúmeras outras crises, dentre elas, está uma crise cultural marcada pelo constante questionamento de idéias, valores e crenças, uma vez que o ideário que servia de referencial para a postura humana apresenta-se de modo inconsistente diante dos problemas criados por uma nova realidade (FURLANI, 1995).

Neste trabalho, busquei relacionar o seu sentido com a palavra *autoria*, uma vez que autoridade deriva etimologicamente da *autoria* (CARVALHO, 1998), sendo os professores também autores de tradições, valores, conhecimentos, práticas e saberes que são heranças públicas preservadas por uma sociedade. Diante disso, o professor configura-se num agente institucional que inicia os jovens nesses valores, nesses conhecimentos e tradições.

Cabe ressaltar que a palavra autoridade, bem como seu conceito, tem origem romana, pois nem mesmo a língua grega, nem as variadas experiências políticas da história helênica mostram qualquer conhecimento da autoridade e do tipo de governo que o termo implica (ARENDT, 1997).

Observo ainda que o referido termo é derivado do verbo *augere*, que significa “aumentar”, e aquilo que a autoridade ou os de posse dela geralmente aumentam é a fundação. No contexto da sociedade romana, desde a sua lendária fundação a autoridade faz-se presente, assim como a questão da violência.

Conta a lenda que Roma foi fundada no ano 753 a. C. por Rômulo e Remo, filhos gêmeos do deus Marte e da mortal Rea Sílvia. Ao nascer, os dois irmãos foram abandonados junto ao rio Tibre e salvos por uma loba, que os amamentou e os protegeu. Por fim, um pastor os recolheu e lhes deu os nomes de Rômulo e Remo. Depois de matar Remo numa discussão, Rômulo deu seu nome à cidade⁴. Diante dessa lenda romana, Arendt (1997) observa que toda a autoridade deriva dessa fundação, que foram os deuses que deram a Rômulo a autoridade para fundar a cidade.

⁴ fonte : site www.clickeducação.com.br

Nessa perspectiva romana, examina-se que o passado era santificado através da tradição. Existia a chamada tríade romana que se baseava na religião (*re-ligare*)⁵, na autoridade e na tradição. O “crescimento”, o “aumentar”, trazido pela autoridade, relacionar-se-ia, para os romanos, com os feitos importantes do passado. Diante disso, eram os anciãos e o Senado os dotados de autoridade, uma vez que eram estes que tinham por descendência e transmissão as tradições dos antepassados.

Concordo com os autores Gallo (1998) e Carvalho (1998) quando estes relacionam o termo autoridade com o vocábulo autor (GALLO, 1998/CARVALHO,1998), no sentido de ser aquele que cria. Se a educação é entendida como um processo de inserção de cada indivíduo no universo da cultura humana, ou seja, aquilo que faz de nós plenamente humanos, então a educação é um processo de *crescimento*, um *aumento* da humanidade de cada indivíduo. Com isso, percebe-se que todo professor - aquele que professa saberes, que ilumina o *alumnus* (sem luz) - é alguém que faz aumentar a humanidade naqueles com os quais se relaciona. Logo, todo educador é um criador e, portanto, um *autor*.

3.1. Autoridade e Autoritarismo: Refletindo algumas percepções docentes

Ao questionar as professoras, colaboradoras desta pesquisa, sobre os significados da autoridade e do autoritarismo, pude perceber que as respostas, em sua maioria, foram bastante semelhantes. Nesse sentido, na concepção das professoras, autoridade e autoritarismo são elementos distintos, sendo o autoritarismo bastante criticado por elas.

Autoritarismo é um mandar por mandar, xingar por xingar, é sem ter sentido. (Carolina)

Autoritarismo é tudo que vem de cima, é tudo que é imposto. Eu acredito que a violência, ela pode ocorrer com ou sem autoritarismo. Muitas vezes tu pode agredir alguém, fazer alguma violência, mas não que ela esteja sendo um autoritário, pode, às vezes, estar tentando se defender. (Jéssica)

⁵ *Re-ligare*, - no sentido de ser ligada ao passado.

Autoritarismo é alguma coisa imposta, obrigada e ... eu até entendo como uma forma de violência, o autoritarismo. (Núria)

Considerado como uma imposição, o autoritarismo visto pelas professoras remete a um ponto de vista filosófico, pelo qual o autoritarismo se moveria segundo os princípios de que uma verdade existe e que a pessoa, por meio da razão, poderia conhecê-la. Conhecendo-a, em alguma medida, tal verdade se estabelece. Estabelecida a verdade, não há espaços para modificá-la, logo tem-se o caráter impositivo do autoritarismo.

A dinâmica do autoritarismo no que tange ao campo educacional é vista, na maioria das vezes, como algo ou alguém (uma instituição, uma pessoa, etc) que, a partir de sua concepção, põe-se acima de todos os conhecimentos, não aceitando contradições nem oposições. No âmbito educacional, o problema do autoritarismo pode ser observado de diversos ângulos, e dentre eles se destacam três formas de autoritarismo: “na” escola, “sobre” a escola e “da” escola (CASTRO, 1993).

Sobretudo nesta pesquisa, a ênfase é dada ao autoritarismo “na” escola, que se fundamenta nas relações estabelecidas entre professor e aluno. Faz referência ao “mando” do professor e à obediência do aluno. Nesse sentido, as colaboradoras foram questionadas sobre o que para elas significava um professor autoritário.

Professor autoritário acho que é aquele que não deixa nem as crianças se mexerem dentro da sala de aula. Ele quer que as crianças sejam também quietinhas. Ai não pode isso, não pode aquilo, não pode ir ao banheiro... (Núria)

Professor autoritário é aquele que impõe tudo, quadrado como ele aprendeu. E dizer assim: Eles tem que aprender porque eu aprendi, então eu aprendi assim e ele (aluno) pode aprender assim desse jeito também. Essa é uma idéia de autoritarismo. É tu ter uma idéia fechada que tu acha que só o aluno está errado. Por exemplo, ele foi mal comigo, então porque ele não estudou. Óbvio que muitas vezes também nem eu sei muito o que eu estou dando e por que eu estou dando (conteúdos). Um dia desses perguntei para quê ..., não aqui em outra escola que eu trabalho, porque tu dá isso de matemática? Ah, não sei, porque cobram lá no Ensino Médio. Então esse tipo de coisa assim. Abri mão muitas vezes de conteúdos que tu não vai entender as pessoas mais como ser humano, como pessoas que estão ali, e que às vezes tem muitos problemas que tu não imagina e até a gente pensa para tentar melhorar isso. A gente fez uma pesquisa com eles, perguntamos, por exemplo, Teu pai está trabalhando? Teu pai não está trabalhando? etc. Para a gente saber

como eles eram, porque no ano passado teve um aluno que era bem problemático. (...) Ele era filho de uma prostituta que mora em Capão da Canoa e que todo ano ele sonha em morar com ela e ela o manda embora para cá. Então se você não conhecesse isso, você corre o risco de ser um professor autoritário. Como você vai dizer que esse guri não está aprendendo, não está sabendo fazer dois vezes dois ao quadrado, não sei o que lá, não sei, mas o que isso vai interessar para ele se ele está muito triste pensando na mãe dele que está morando longe e o sonho dele é morar com ela. (Carolina)

Hoje em dia nós temos um grande problema dentro das nossas escolas, acho que em toda a educação, que é a falta de disciplina das crianças. Mas nós não podemos nos perder nisso e sermos autoritários. Ficar impondo. Nós temos que fazer com que o aluno venha para o nosso lado. A gente tem que fazer ele ver o que está errado e não tentar impor a ele as regras, as leis de uma sala de aula. Então eu acredito que a criança tem que saber o que é certo e o que é errado. E não o professor impor você vai ou não vai fazer isso, sempre com uma explicação. (Jéssica)

A partir destes depoimentos, muitos aspectos sobressaem, dentre eles destaca-se a necessidade de se conhecer a realidade dos alunos e da comunidade com a qual se está trabalhando como uma forma de combater o autoritarismo. Esse autoritarismo é visto nas pequenas ações, um autoritarismo do dia-a-dia, que se estabelece nas relações interpessoais, principalmente na relação professor-aluno, baseado na dominação, submissão, coerção, imposição e manipulação.

No relato da professora Núria, percebe-se a questão da obediência dos alunos e da imposição por parte dos professores. Os alunos vistos como fantoches são manipulados para que fiquem quietos, sem se mexer, soterrados de proibições. Aliado a isso, está o “despejar” de conteúdos, sendo que, muitas vezes, os professores nem sabem para que estão trabalhando aqueles conteúdos. A formação humana fica, nestes casos, para segundo plano, para que todos os assuntos sejam trabalhados.

No último relato, observo que a “falta de disciplina das crianças”, muitas vezes, está associada à idéia de que as crianças não ficam mais quietinhas, logo, são indisciplinadas. Nesse sentido, novamente, tem-se a presença do conflito e a perspectiva anteriormente discutida de que os professores não estão preparados para a resolução de conflitos. Na maioria das vezes, o que se percebe é um abafamento dos mesmos, sem se pensar em alternativas mais eficazes de resolução.

Outro aspecto visto nesta mesma fala se refere a um certo autoritarismo velado quando se afirma que “Nós temos que fazer com que o aluno venha para o nosso lado. A gente tem que fazer ele ver o que está errado e não tentar impor a ele as regras, as leis de uma sala de aula. Então eu acredito que a criança tem que saber o que é certo e o que é errado”. Nesse sentido, não ocorre somente uma intervenção em vidas, mas uma imposição sobre vidas. Até que ponto se pode delimitar aquilo que é certo e aquilo que é errado? Quem determina o certo e o errado? Precisa-se refletir, e muito, sobre essas questões para que em nome do “certo” muitas violências não sejam cometidas. Nada mais impositivo do que o trazer o aluno para o nosso lado. Será que o nosso lado é realmente a melhor alternativa?

Num mundo conflituoso e complexo, torna-se cada vez mais difícil estabelecer verdades absolutas, pois o que é certo agora, pode não ser daqui a algum tempo. O autoritário procura uniformizar o mundo, fazê-lo idêntico a ele. Nessa perspectiva, ele destrói alternativas, elimina a diversidade, pois ser diferente é sempre perigoso, constitui-se numa ameaça, por isso acabar com o diverso, eliminar a autonomia pessoal são considerados os efeitos mais evidentes do comportamento autoritário (CASTRO, 1993). Como manter esse comportamento diante da diversidade vista em sala de aula?

Acredito que o fundamento para o repúdio de práticas autoritárias na escola está justamente neste ponto. Uma vez que a diversidade apresenta-se como uma forma enriquecedora para o processo de ensino-aprendizagem, não se tem espaço para o autoritarismo. Em contrapartida, a autoridade, sob a ótica das entrevistadas, constitui-se numa necessidade para o campo educacional, visto que se configura num dos pilares deste processo. Nesse sentido, as professoras afirmam:

Tu é uma autoridade. Eu acredito que em sala de aula nós somos uma autoridade, nós somos responsáveis por toda uma turma, por todas aquelas crianças que estão ali para adquirir novas aprendizagens. Então a gente é dentro da sala de aula uma autoridade. Tu está aí para coordenar e dirigir um trabalho. Tu tem aquela autoridade, tu não precisa agir com autoritarismo. Tem que existir entre professor e aluno uma relação para que ambos aprendam sem o autoritarismo, sem estar impondo alguma coisa. Tu pode fazer uma colocação e o aluno fazer outra e cada um ter a sua idéia. (Jéssica)

Autoridade é quando tu tem alguma coisa por trás e dizer não, eles precisam ter respeito porque a vida pede que se tenha respeito, a vida pede que se tenha responsabilidade, todas essas coisas assim, então eu acho que é isso o autoritarismo no vazio e a autoridade por algum sentido. (Carolina)

Autoridade eu acho assim uma pessoa que te impõe respeito, ela é uma autoridade, tem respeito por ela, como, por exemplo, o presidente. Ele é uma autoridade... tu tem respeito por ele. Não olho ele como que ele vai fazer ... te impor alguma coisa que tu não queira. (Núria)

Ao questionar as colaboradoras sobre o que significava autoridade, percebi que, para elas, o termo constitui-se num elemento importante para o campo educacional, aliado ao respeito e à responsabilidade docente. Muitos elementos se destacaram nos depoimentos. Um primeiro refere-se ao relato de uma das professoras que, ao analisar a autoridade, a coloca como um elemento externo, parece que até um pouco distante da sala de aula. Parece que a autoridade seria delegada a pessoas importantes, celebridades, ídolos, etc.

É essa idéia que comumente é vista no cotidiano, porém busca-se (re)significar essa perspectiva, restabelecendo a própria autoridade do professor. É um pouco do que relata uma outra colaboradora (e, nesse ponto, tem-se o segundo fato destacado) que, em seu depoimento, explicita que, dentro de sala de aula, ela se sente uma autoridade, fato este que vai ao encontro da tese que esta pesquisa busca defender, ou seja, que o professor precisa sentir-se como autoridade, como autor e co-autor do processo educativo.

Um terceiro aspecto que merece bastante atenção foi trazido no relato da professora Núria: “Autoridade eu acho assim uma pessoa que te *impõe* respeito”. Até o momento, o verbo impor vinha relacionando-se com especificidades relativas ao autoritarismo. Como agora, ao falar sobre autoridade, o verbo impor é utilizado? Antes de responder, deixo essa questão para que se possa refletir um pouco.

3.2. Autoridade e Educação - elementos indissociáveis

Tendo por base um professor autor, valida-se a concepção de que é impossível pensar em educação sem uma reflexão sobre a autoridade. Registra-se, nesse momento, que a autoridade seria o reconhecimento sem discussões por aqueles que são solicitados a obedecer, não sendo necessário, para isso, o uso da coerção ou da persuasão. Estaria em jogo, sobretudo, o respeito pela pessoa, no caso pelo educador (ARENDRT, 1985).

Com a referência a Arendt (1985), retoma-se a questão lançada no item anterior. Se antes a professora Núria relacionou autoridade com imposição, aqui Arendt relacionou autoridade com obediência. Surge, nesse contexto, um ponto incoerente, pois até então imposição e obediência eram características do autoritarismo e não da autoridade.

A partir das leituras e da análise dos relatos das colaboradoras, constatei que a linha que separa autoridade de autoritarismo é muito tênue e, talvez, neste ponto, esteja o porquê da confusão entre os termos. O polimorfismo da autoridade e do autoritarismo leva, muitas vezes, a autoridade, erroneamente, a constituir-se numa modalidade de autoritarismo.

Neste estudo, pelo contrário, busco trabalhar no sentido de uma *Autoridade do Contrato*, estabelecida por Morais (1986), pela qual a autoridade nasce do encontro de partes que se respeitam. Seria, no caso deste estudo, um contrato firmado pelo professor e pelo aluno, não havendo imposição de regras ou normas. Estas últimas seriam construídas, visando sempre ao bom desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem.

Frente a essa realidade, cabe salientar que o autoritarismo surge como uma doença da autoridade (MORAIS, 1986). Tal afirmação se esclarece a partir da diferenciação entre líder e chefe. Líder, nesta perspectiva, seria aquele que se propõe e é aceito. Em contrapartida, chefe seria aquele que se impõe por um recurso de poder, pela coação, no caso, dos alunos.

Tem-se a convicção de que o professor deve ser um líder, fazendo uso de sua autoridade que lhe é própria e que visa ao bem de um grupo, e não a sua satisfação pessoal. Cabe ao professor perder a sua posição de chefe ou ditador, acima e fora do grupo, para se fazer o líder das atividades do grupo (DEWEY, 1971).

Ao tornar-se líder e não mais um ditador, isto não quer dizer que o professor deixará de lado a sua autoridade e a sua aula tornar-se-á um lugar no qual tudo pode. A confusão entre autoridade e autoritarismo, que muitas vezes leva os educadores a enfrentarem experiências de liberdade absoluta de educandos, faz com que estes alunos percam referências para a geração de responsabilidades sociais (GHIGGI, 2003).

Faz-se importante destacar a citação de Moraes na qual ele faz uma analogia que explica muito bem a atuação do professor diante da classe:

O filhote estabonado e ansioso quer se atirar de qualquer jeito para fora do ninho, mas a ave-mãe não deixa. A ave sabe que o ninho está em galho mais alto, sabe que as asas do filhote ainda estão fracas, conhece ventos fortes e outros ventos mais apropriados. Pela não-diretividade das aves-mães, não teríamos hoje a maior parte das lindas espécies de pássaros que ainda vivem nas matas (1986, p.25).

Com essa analogia feita, busca-se entender o professor não como uma mãe ou uma tia, mas como um profissional responsável pelo crescimento de seus alunos. Penso que o professor deve ser compreendido pelo grande papel que desempenha junto a sociedade e, por esse motivo, a grande necessidade de se rever a questão de sua valorização.

Nesse clima de ensino-aprendizagem que se estabelece em sala de aula, tem-se em mente que, para que se efetue um trabalho de qualidade, é preciso que o professor, além de ensinar seus alunos, também abra espaço para ouvi-los, já que estes são peças fundamentais desse processo. O professor autoridade, e não autoritário, auxilia seus alunos a não construírem uma imagem fantasiosa da vida cotidiana, como se esta fosse apenas uma grande brincadeira. *Vida não é isto ou aquilo, mas é na verdade isto e aquilo* (MORAIS, 1986, p.28).

Diante da complexidade do campo educacional, da incerteza e dos riscos enfrentados a partir de crises de sentido da vida contemporânea, (re)conhecer e restabelecer a autoridade consciente do professor constitui-se numa possibilidade de amenizar a violência escolar, dando referências aos alunos. Nessa perspectiva, fazem-se necessários o diálogo, a conscientização e a participação ativa, trabalhando-se os valores de responsabilidade, comprometimento e coerência.

Diante disso, uma autoridade segura de si não precisa se auto-afirmar a cada instante, ela é estabelecida a partir da competência e da generosidade profissional, visto que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. A busca por uma autoridade coerentemente democrática se dá no reconhecimento de uma eticidade da presença humana no mundo. Nesse sentido, tornam-se inseparáveis o ensino dos conteúdos e a formação ética dos educandos (FREIRE, 1996).

Se, conforme foi discutido anteriormente, a educação baseia-se num processo de intervenção em vidas, a autoridade insere-se, nesse processo, como um princípio de equilíbrio e não será exagerado dizer que é um princípio de amor. O que, de fato, caracteriza a autoridade é a relação de solidariedade, bem como a inexistência de uma relação de dominação (MORAIS, 1995). Amorosidade e solidariedade fundamentam a própria construção de uma Cultura de Paz nas pequenas ações do cotidiano escolar.

Freire, em suas obras, já afirmava que não se educa sem a capacidade de se indignar diante das injustiças. Nessa perspectiva, a educação tem como objetivo a liberdade individual e a transformação social. Porém cabe salientar que a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfíxiada ou castrada. Nesse sentido, a grande incógnita que se coloca para o educador democrático seria de como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assumo o limite necessário, tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome (FREIRE, 1996).

Foi questionando essa tensa relação autoridade-liberdade que observei que ambas são fatores de suma importância para o bom desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem. Como diria Freire, esta dupla faz-se necessária para uma educação que esteja a serviço da *boniteza* da presença humana no mundo. É por esse motivo que trago, na seqüência, algumas reflexões sobre a questão da liberdade na escola, visto que se tornou impossível falar de autoridade sem falar de liberdade.

Antes de analisar a questão da liberdade na escola, cabe ressaltar um pouco da conflituosidade que a relação liberdade e autoridade na escola apresentam. Deve-se ter bem

claro que o conceito de autoridade e o de liberdade, por terem uma riqueza muito grande de significados, entram, muitas vezes, em confronto ao se inserirem no espaço escolar. Conforme afirmei anteriormente, muitos autores defendem a idéia de que os alunos são vistos como prisioneiros na sala de aula, suas liberdades são “dadas”, controladas e limitadas.

Baseando-se nessa perspectiva, acredito que o professor precisa ter consciência de toda a passividade, conformismo e acomodação que fazem parte do âmbito escolar. Ter consciência também de todas as influências autoritárias que fazem parte da realidade e do sistema do qual se faz parte, conforme a fala da professora Vanda que abriu este capítulo, *“Cada um de nós, nós temos um pouco disso, mesmo a gente se dizendo que não, nós temos sim, somos um pouco autoritários”*. Precisa ter em mente esse autoritarismo que vem de diversas formas sendo impregnado na sociedade para, a partir disso, não recair em queixas, mas lutar para que esse espaço possa ser transformado, aprendendo a partir dos conflitos, sendo consciente e comprometido com a sua prática, tenho a convicção de que será possível (re)ver o conceito de autoridade, não o associando à imposição e à obediência, mas buscando alternativas para as ações livres.

*“Acho que o aluno tem que ter
um pouco mais de liberdade
não demais,
eu não quero ser autoritária,
mas eu quero um pouco de liberdade deles,
mas eles não podem sair dos limites,
eles tem que saber,
saber dosar...” (Nuria)*

CAPÍTULO IV:

LIBERDADE NA ESCOLA: DISCUTINDO (IM)POSSIBILIDADES

Neste quarto e último capítulo, após muitas reflexões sobre a violência e a não-violência, sobre a autoridade e o autoritarismo, busco relacionar tais termos com a questão da liberdade na escola. Tal tarefa não foi nada fácil. Cheguei a concordar com Arendt (1997) quando esta afirma que levantar a questão da liberdade parece ser uma empresa irrealizável. Mas, como estava - e ainda estou - “*Caminhando sobre o fio da navalha*”, ousei tecer algumas considerações sobre o tema.

Como fundamentação, parti, mais uma vez, dos significados do termo. Liberdade tem sua origem no latim *libertate*, e seu significado diz respeito

A faculdade de cada um se decidir ou agir segundo a própria determinação. Poder de agir, no seio de uma sociedade organizada, segundo a própria determinação, dentro dos limites impostos por normas definidas: liberdade civil, liberdade de imprensa, liberdade de ensino (...) Liberdade não é libertinagem; liberdade de pensamento é um direito fundamental do homem. (FERREIRA, 1986)

Tendo em vista essa breve conceituação, num primeiro momento, busquei, em oposição a liberdade, trazer a licenciosidade, seguindo uma perspectiva freireana, pela qual a licenciosidade seria concebida como uma distorção da liberdade, seria uma liberdade sem limites. Nessa mesma linha, Ferreira (1986) conceitua licenciosidade como um vocábulo derivado de licencioso, vindo do latim *licentiosu*, que significa “*uso de excessiva licença, indisciplinado, desregrado*”. Pode ser também “*sensual, libidinoso, libertino, próprio de quem é licencioso: atitudes licenciosas*”.

A partir dessas duas definições, constatei que a liberdade remetia a um agir determinado dentro dos limites de uma sociedade organizada, enquanto a licenciosidade fazia referência a um agir sem limites, sem regras, *desregrado*. Cabe destacar que estes dois

conceitos trazidos por Ferreira (1986) foram apenas uma perspectiva do significado das palavras, porém devo salientar que existem muitos outros sentidos para estes vocábulos, variando de acordo com cada autor e cada época.

Diferentes culturas e períodos têm diferentes idéias de liberdade. O importante não está no fato de se elaborar um conceito, uma verdade absoluta sobre liberdade, mas sim compreendê-la nas suas mais diversas definições de acordo com o contexto.

Russel explica que o gozo da liberdade é a meta mais elevada e mais importante do homem (CAUDWELL, 1968, p.49) e a sua busca vem ultrapassando os períodos históricos, constituindo-se num elemento fundamental na constituição da humanidade. Nem na atualidade, nem em épocas anteriores foi fácil definir a liberdade e tampouco estabelecer o que é ser livre, visto que para ser livre não basta apenas querer, mas é necessário saber.

Partindo da análise dos significados dos termos liberdade e licenciosidade, das entrevistas feitas com as colaboradoras, de observações realizadas nas escolas, de discussões feitas com o orientador e da análise dos pareceres da Banca Examinadora deste trabalho, constatei que a liberdade e a licenciosidade não poderiam ser colocadas em extremidades fixas, uma vez que, se analisamos os significados dos dois termos, a licenciosidade pode ser percebida como uma possibilidade de ação livre. Nesse sentido, o desregramento e a indisciplina característicos da licenciosidade podem ser considerados como possibilidades de quebra de regras violentas que muitas vezes são mantidas pela moral, logo encontram-se aí espaços de ações livres.

Buscando compreender melhor as possibilidades e (im)possibilidades da liberdade na escola trabalhei com a perspectiva das colaboradoras sobre como elas relacionavam a liberdade no âmbito escolar.

4.1. Liberdades Limitadas

A fala da professora que abriu este capítulo contextualiza um pouco de como a liberdade, sobretudo dos alunos, é vista pelos docentes:

Eu acho que o aluno tem que ter um pouco mais de liberdade, não demais, eu não quero ser autoritária, mas eu quero um pouco de liberdade deles, mas eles não podem sair dos limites, eles tem que saber, saber dosar... (Núria)

Na perspectiva da professora, observou-se que a liberdade que os alunos possuem na escola vai até um certo limite, fato este que não se configura em um elemento novo, uma vez que quando esta mesma professora rememora suas vivências enquanto era aluna, também destaca a questão dos limites da liberdade ou, no caso dela, a falta de liberdade:

Eu considero como violência uma falta de liberdade na sala de aula, mas não pode assim conversar com o colega baixinho. Até para ir no banheiro a gente pedia. Quase não deixavam ir no banheiro. Então eu hoje, pensando hoje eu acho... considero um tipo de violência. E isso influencia hoje na minha prática, porque quando eu entro na sala e estão todos assim em silêncio, eu já trato de conversar com eles, fazer eles se abrirem mais assim (...) Eu deixo ir ao banheiro, deixo beberem água, deixo ir na biblioteca que também é proibido. Ir no xerox que é proibido, eu deixo. Eles tem que ter responsabilidades. Eu procuro na medida do possível não agir como aqueles professores, que era assim na sala de aula ficava múmia assim... tudo parado. Agora também eu não deixo eles abusarem. (Núria)

A falta de liberdade, considerada por Núria uma violência, fere a própria essência do ser humano, que vive numa constante luta pela conquista da liberdade. Diante do depoimento da professora, cabe refletir um pouco sobre que tipo de liberdade é essa “dada” aos educandos. Eles podem ir ao banheiro, podem conversar, desde que seja baixinho e que não atrapalhe. Ações essas todas controladas e monitoradas pelo professor.

A professora Carolina também contribui para essa análise, trazendo algumas de suas memórias enquanto aluna:

Liberdade não tinha muito. Teve uma história de uma professora por exemplo. Posso contar? Foi no Ensino Médio, 2º grau na época, ela era alcoólatra, e um dia caiu a saia dela. Eu tinha uns 15, 16 anos. Se é hoje que acontece, bah! Todo mundo faz um grito, um escândalo na escola, a gente se segurou para não rir e aquilo chegava a doer todos os músculos da face assim de desespero para rir, mas o respeito que tinha, não é? Foi aí que ela contou uma piada e quando terminou a piada foi tudo. Todo mundo riu muito e aí soltou, porque tinha uma piada para rir, então tinha toda essa consciência assim. Se fosse hoje, capaz que ia ter esse discernimento de não rir naquela hora, que seria uma falta de respeito. Não é que nós não tivéssemos liberdade, mas, antes da liberdade, tinha o respeito. A gente não riu tanto, eu acho... é difícil lembrar... faz tanto

tempo... mas mais era por respeito, por saber que era uma pessoa que estava ali que tinha autoridade. (Carolina)

As falas de Carolina e Núria denotam que, tanto na época em que elas estudavam quanto agora, a idéia de Liberdade relaciona-se muito com os conceitos de responsabilidade, consciência e discernimento. Para Núria, a liberdade de seus alunos precisa estar fundamentada na responsabilidade.

4.2. Liberdade e Democracia: Algumas considerações

Ao se ressaltar esse *saber ser livre*, tem-se o elemento responsabilidade. *Liberdade significa responsabilidade. É por isso que tanta gente tem medo dela (George Bernard Shaw)*⁶. Cabe destacar que a liberdade, nesse contexto, constitui-se num dos paradigmas do liberalismo, aliada aos paradigmas do trabalho e da educação.

Neste momento, percebe-se que tal liberdade não dá conta do homem num sentido histórico, em que ele é construtor de sua própria humanidade. No liberalismo, os homens são “livres”, porém, para sobreviver, precisam vender sua força de trabalho.

O homem é o único ser ético porque, diversamente do animal e de tudo mais que há na natureza, assume uma posição de não-indiferença diante do mundo. O homem depara-se com sua circunstância e diz *Isto é bom; isso não é bom*, demonstrando, portanto, ser criador de valores (PARO, 1999, p.103). Pelo que se pode notar, o homem se constrói, construindo um mundo novo ao seu redor, pelo trabalho.

Tendo em vista que o homem não aspira somente a viver, mas a viver bem e que a construção de sua liberdade se dá pela sua convivência com os demais seres humanos, constata-se a necessidade de um mediador para concretizar o entendimento entre os diferentes grupos e pessoas, e tal mediador constituir-se-ia na democracia e de valores construídos historicamente.

⁶ Retirado do site <http://pensamentos.com.spo.pt/liberdade.htm>

Como já foi dito, o homem possui uma não-indiferença perante o mundo, criando, com isso, valores e, a partir deles, objetivos aos quais busca alcançar. O trabalho insere-se nesse meio, possibilitando ao homem a realização do bem viver; seria um mediador para o homem construir-se historicamente. Porém o que na prática se pode ver é que o trabalhador se submete às ordens do capital, realizando um trabalho forçado, servindo não a ele, mas ao proprietário do capital.

A escola, que até então teria o papel de transmitir o saber historicamente construído pela humanidade e de preparar para o bem-viver, passa a preocupar-se com a preparação da mão-de-obra a ser utilizada pelo mercado capitalista. Nota-se, então, que essa instituição vem buscando sua importância na economia, pois, se ela está preparando “bons” trabalhadores, logo tem importância para a sociedade. É preciso que a escola concorra para a formação de cidadãos atualizados e críticos que tenham condições de atuar na sociedade.

Saviani (1984) ao prefaciá-la obra de Frigotto (1989), salienta que a escola não é produtiva a serviço dos indivíduos, como supunham os seguidores da teoria do capital humano. Afirma também que ela não é produtiva a serviço exclusivo do capital, como pretendiam os críticos da referida teoria. E, tampouco, é simplesmente improdutiva como pretendeu a crítica da crítica à teoria do capital humano. Nesse sentido, faz-se importante ressaltar a idéia de Frigotto (1989) de que a *escola imediatamente improdutiva é imediatamente produtiva*.

A luta por uma escola de qualidade e a serviço da classe trabalhadora é um aspecto da luta mais ampla pela transformação das relações sociais de produção da existência, que tem como produto a desigualdade orgânica, o não-trabalho, o parasitismo e a exploração (FRIGOTTO,1989).

O processo de recomposição do capitalismo em face da crise do final do século XX produz, ao mesmo tempo, um crescente grau de violência, destruição e exclusão e uma explicitação da necessidade de sua superação (FRIGOTTO,1995). Diante disso, percebe-se a necessidade de uma sociedade que esteja em constante transformação.

Neste ponto, cabe ressaltar que se denomina histórica uma sociedade que não está no tempo, mas que se efetua como tempo, isto é, uma sociedade que não pode cessar de se reinstituir porque para ela sua gênese e sua forma são uma questão incessantemente recolocadas (CHAUÍ, 2003). No sentido forte do termo, para a autora, somente uma sociedade que vive os conflitos e acolhe a produção interna de suas diferenças, uma sociedade para a qual o poder está sempre na ordem do dia, porque suas contradições impedem de fixar-se numa imagem idêntica, é uma sociedade histórica. Em síntese, a autora acredita que somente uma sociedade democrática é histórica.

Ao tocar na questão da democracia, faz-se interessante ressaltar que esta deve ser compreendida através de fatores sociológicos, filosóficos e históricos, indo além de uma definição mínima que, muitas vezes, é compreendida como “um conjunto de regras que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos.” (BOBBIO, 2000, p.30). Para este autor, a democracia representativa é a única forma de democracia existente e em funcionamento. O que se percebe, porém, é que ela por si mesma é uma renúncia ao princípio da liberdade como autonomia. Relega-se ao outro o poder de tomar as minhas decisões.

Diante disso, outro aspecto a ser observado refere-se ao *democratismo*, que configura-se no excesso de participação, que leva muitas vezes a uma participação sem consciência. Nada ameaça mais matar a democracia que o excesso de democracia (BOBBIO, 2000).

Cabe salientar, neste momento, a distinção entre governo democrático e governo não-democrático feita por Popper (apud BOBBIO, 2000), pela qual o que os diferencia é que, no primeiro, os cidadãos podem livrar-se de seus governantes sem derramamento de sangue. As regras estabelecidas pela democracia, segundo este autor, introduziram pela primeira vez na história as técnicas de convivência destinadas a resolver conflitos sem se utilizar da violência. Nesse contexto, observa-se que apenas a democracia possibilita a formação e expansão de revoluções silenciosas, não-autoritárias e não-violentas.

Percebe-se, com isso, a necessidade de conceber a autonomia como um processo que se aprende introduzindo mudanças na instituição e nas pessoas, quebrando os princípios

tayloristas que ainda se fazem presentes na realidade escolar. Faz-se necessário romper com uma administração tradicional, na qual tudo é resolvido através de coação física e psicológica, da *violência simbólica* (BOURDIEU, 1982).

Nesse sentido, ressalta-se que, ao romper com os processos de violência simbólica, as mudanças se darão na perspectiva de uma cooperação social, visto que só se pode alcançar a liberdade pela cooperação. Sozinho, o homem, o indivíduo, não pode fazer o que quer. Sozinho, ele não é livre. (CAUDWELL, 1968, p. 61). Ele só alcança a liberdade cooperando com os seus companheiros.

4.3. Liberdade e Educação: Pensando possibilidades

Ao discutir liberdade e educação a partir das práticas escolares e da formação docente, um elemento que se sobressai refere-se à questão da autoridade do professor. Nesse contexto, o professor apresenta-se como um líder. Ghiggi (2003), ao se referir a Dewey, destaca que este autor defende a idéia de que a essência da exigência de liberdade é a necessidade de condições que habilitem o indivíduo a dar sua contribuição pessoal aos interesses de um grupo. Aliado a isso, tem-se a perspectiva freireana de que não há liberdade sem autoridade. Para este autor, o autoritarismo não sobrevive sem a negação da liberdade, e a licenciosidade, sem a negação da autoridade.

A liberdade é uma conquista humana ao longo de seu amadurecimento na história, ou seja, o homem vai aprendendo a ser livre, há a passagem de uma fase heterônoma para uma autônoma (GHIGGI, 2003). Pode-se dizer que a liberdade é uma conquista e não uma manifestação espontânea. De acordo com o referido autor, ser livre é poder agir no mundo em situação, sendo cada situação um desafio e uma possibilidade de ação humana livre. Insere-se, então, a teoria freireana de que os homens, por terem consciência de si e, assim, consciência do mundo, vivem uma relação dialética entre os seus condicionamentos e a sua liberdade.

Seguindo este enfoque, a ação livre se dá quando os homens/mulheres agem de modo consciente, sabendo o quê e por quê fazem, enfrentando, por isso, os limites e obstáculos impostos pela sociedade da qual fazem parte.

Se existe a pretensão de se educar para a liberdade, todo local e momento é *locus* de educação. Educar para a liberdade significa tomar nas mãos os interesses da maioria da população do planeta, hoje confinada aos guetos sociais, romper os grilhões da exclusão, construir participação social, elaborar e produzir diariamente fundamentos de liberdade em contraposição às éticas utilitaristas que ainda dominam a humanidade (CUNHA, 2000, p.53). Nessa perspectiva, a educação popular nada mais é do que o educar para a liberdade, não importando em que classe social que se esteja exercendo o magistério.

O mundo será outro quando a educação não precisar de adjetivos, sendo ela popular, quando não se precisar mais falar em educação popular, visto que toda e qualquer educação será popular, baseada no reconhecimento de que o povo tudo produz e merece ter o que é bom para a sua vida.

A educação constitui-se num dos direitos dos educandos, e os professores precisam lutar pelos seus direitos, não esperando de braços cruzados que sejam criados estatutos de direitos docentes. Antes de se vitimizarem, os professores precisam, no uso de sua autoridade, se entenderem como autores e co-autores do processo educativo. As reivindicações docentes devem estar baseadas num trabalho de qualidade, comprometido com o contexto educacional, para não se recair no porque ganho mal, trabalho mal.

O construir a educação e o construir a liberdade estão baseados no ouvir tanto os professores quanto os alunos. Analisar, refletir e comparar interesses e conteúdos constituem-se no cerne de todo o processo de ensino-aprendizagem. Porém, ao serem ouvidos, professores e alunos ficarão comprometidos com a participação, que, por sua vez, não é imposta e, assim como a liberdade, é construída.

Ser livre e participativo não é algo que se impõe, pelo contrário, a participação tem que ser obra dos próprios atores. Ao professor cabe a possibilidade de problematizar o

cotidiano dos alunos e desafiá-los a construir respostas teóricas para os impasses do seu aprendizado.

Educar não é instruir, infundir bons modos, exigir austeridade, respeito pelos superiores ou propagar a conformidade. Educado não é aquele que desempenha papéis de acordo com as convenções. Este é um sujeito que representa o que dele se espera, educado para sujeitar e ser sujeitado (PASSETTI, 1998, p.25).

Observa-se que desde a infância as pessoas são ensinadas a acreditar na autoridade superior como verdade inquestionável. Acreditam em seus pais, governantes, padres, pastores, patrões e professores a partir de uma sociabilidade baseada no respeito à hierarquia. Nesse sentido, tem-se a exigência do obedecer e, em consequência, tem-se uma educação para o medo.

Os homens livres, no mundo moderno, são disciplinados a partir da existência de múltiplos soberanos que se reconhecem na hierarquia de um governo central, com maior ou menor convivência com os preconceitos raciais e sociais (PASSETTI, 1998, p.28-29).

No mundo moderno, obedecer sempre foi a atitude esperada por todos os soberanos envolvidos nas redes de poderes. No campo educacional, o modelo esperado de aluno sempre foi o aluno disciplinado, obediente, considerado o *bom* aluno. Este não conversava em sala de aula, ficava apenas ouvindo e assimilando os conteúdos que eram passados, doados pelo professor. De certo modo, o ensino se dava como num processo de osmose⁷.

No referido fenômeno, ocorria a transição de um meio mais concentrado para um meio menos concentrado. Fazendo uma analogia com a escola, pode-se afirmar que o ensino seguia ou, ainda quem sabe possa seguir, os mesmos passos: do meio mais concentrado - o professor, para um meio menos concentrado - o aluno.

⁷ Fenômeno que se produz quando dois líquidos, de desigual concentração, separados por parede mais ou menos porosa, a atravessam e se misturam. Conceito retirado do Dicionário Prático Michaelis.

Os alunos, nessa perspectiva, tornavam-se meros espectadores, não interagindo com os conteúdos e não compreendendo os temas abordados. Já os educandos entendidos como *maus* alunos eram aqueles que, ao contrário dos anteriores, conversavam em sala de aula, questionavam, não obedeciam e não aceitavam apenas *engolir* conteúdos.

O obedecer e o desobedecer as ordens do professores estava então relacionado à disciplina do aluno. Os obedientes eram aqueles disciplinados, enquanto os desobedientes eram os indisciplinados. Cabe ressaltar que, aqui, disciplina é considerada como o conjunto de obrigações que regem a vida em certas corporações.

A instrução pública, neste circuito, deve cuidar da educação para a obediência: o educando disciplinado deve ser ao, mesmo tempo, o bom educando e espelho do melhor educador. Nesse sentido, a ameaça e a punição surgem como meios de endireitar o mundo.

Nesse contexto, insere-se a necessidade do risco e do romper com concepções pré-estabelecidas na busca pela mobilidade no contexto educacional. O risco apresenta-se como necessário à mobilidade sem a qual não há cultura nem história e tampouco a construção da liberdade.

Daí a importância de uma educação que, em lugar de procurar negar o risco, estimule tanto os professores quanto os alunos a assumi-lo. É assumindo o risco, sua inevitabilidade, que se prepara ou se torna apto para assumir este risco que desafia e exige resposta. É fundamental que eu saiba não haver existência humana sem risco, de maior ou de menor perigo (FREIRE, 2000, p.30).

Acredito que, dessa maneira, educador e educando, inseridos em um campo baseado na complexidade, na incerteza e no risco, poderão não apenas ter uma história, mas construir as suas próprias histórias, nas quais eles deixarão de ser meros espectadores para constituírem-se em protagonistas conscientes de si e do mundo.

*Não há Caminho
apenas trilhas sobre o Mar*

(IN)CONCLUSÕES

Neste espaço para as considerações finais, busco concluir ou (in)concluir o estudo que, embora já possua muitas pesquisas, requer ainda novas investigações, pois muitas lacunas ficaram/ficam para serem preenchidas. O “Caminhar sobre o fio da navalha” representou as dificuldades enfrentadas ao longo da investigação, devido à escolha por um tema bastante amplo, controverso e arriscado. O risco fez-se desafio. E, ao chegar nessas conclusões, acredito que muitas tenham sido as aprendizagens.

Ao discutir uma das muitas antípodas do campo educacional, a partir de uma revisão bibliográfica aliada as percepções docentes, constatei que a violência por apresentar um caráter polissêmico e ter muitos problemas para a sua definição, torna ainda mais difícil a tarefa de desvelá-la. Difícil, mas não impossível.

Percebi que falar de violência não é o mesmo que falar de agressividade e de conflito. Tais palavras, embora possam se relacionar com a violência, estão muito longe de serem sinônimos. Nesse sentido, destacou-se que a violência seria o *uso desejado da agressividade para fins destrutivos*.

O que caracterizaria uma ação violenta, desde a mais sangrenta até a mais sutil, seria o impedimento de uma correlação de forças, o que abriria para todas as ações autoritárias e de mando e para a instauração de uma cultura do medo. Em contrapartida, a agressividade, como parte constituinte dos seres humanos, não seria nem boa, nem ruim. Neste ponto, foi possível pensar a educação como uma possibilidade de fazer funcionar a agressividade como uma *“mola” de produção de vida*.

Outra diferenciação necessária seria a realizada entre violência e conflito. Neste trabalho, o conflito foi concebido como um processo natural da sociedade e também um fenômeno necessário para a vida humana. Sendo assim, pode ser tanto positivo quanto negativo. Pude notar que os professores, em sua maioria, associam a idéia de conflito a fins destrutivos, buscando, muitas vezes, abafá-lo, devido às suas dificuldades na resolução de conflitos. Porém, busquei trabalhar com o sentido positivo do conflito, pensando nas possibilidades de mudança e de crescimento pessoal e coletivo que ele pode proporcionar.

Discutindo a conflituosidade do campo educacional, sobretudo na escola, salientei a necessidade de se estar procurando alternativas não-violentas para a resolução de conflitos. Nessa perspectiva, o diálogo se sobressai como um fator minimizador da violência, configurando-se na boa vontade para a compreensão e entendimento do “outro”. O diálogo pode ser considerado como um encontro humano, fundamentado na generosidade e na solidariedade.

Partindo desses pressupostos, torna-se mais clara a reflexão sobre a Não-violência e a construção de uma Cultura de Paz, construção esta baseada na luta e no conflito, energias necessárias para superar os obstáculos. Paz está construída também nas pequenas ações, no cotidiano, tendo como fundamento o respeito pela diversidade do “outro”.

Tenho em mente que a referida pesquisa pode se constituir num elemento desencadeador de práticas mais adequadas para enfrentar os conflitos e a violência escolar, uma vez que procurou romper com o sentido pejorativo do conflito, não o percebendo como bom, nem ruim, mas como elemento constituinte das relações humanas. Nesse sentido, enfatizei a idéia de se trabalhar os conflitos, buscando alternativas para as suas resoluções e não apenas abafá-los.

O construir uma Cultura de Paz também depende da resolução não-violenta dos conflitos. E, é nessa perspectiva que o referido estudo se propôs a refletir, a partir das falas docentes, sobre a violência, a não-violência e os seus entrelaçamentos. Nesse sentido, reforça-se a idéia de que é a constante busca da humanidade por um mundo melhor que proporcionará, não a erradicação total da violência, mas a conscientização dos seres humanos

para a preservação e a criação de alguns valores essenciais para a sua permanência e convivência em sociedade.

Nessa perspectiva, acredito que o professor exerce um grande papel diante da sociedade, uma vez que, a partir de sua atuação, pode auxiliar os alunos a ter um embasamento necessário para que façam as suas opções, para que consolidem os seus valores e consigam elucidar as suas escolhas neste mundo cheio de informações e confuso ao mesmo tempo. Pensa-se então em um professor autoridade, um professor autor, que juntamente com a sua comunidade escolar tem a possibilidade de construir novas “histórias” da educação.

Foi pensando neste professor autor, também construtor de histórias, que a pesquisa fundamentou-se nas falas de quatro professoras, que além de suas representações docentes, apresentaram a sua forma de estar no mundo. A partir de suas entrevistas, contaram suas vivências, suas atuações, seus medos, seus traumas, seus anseios e preocupações. Através disso, foi possível elaborar um texto polifônico, uma vez que muitas vozes se uniram para a compreensão da temática abordada.

Unindo as falas das colaboradoras, as leituras e reflexões, foi possível não ser soterrada pela “bola de neve” que foi se formando, através das muitas relações estabelecidas entre os termos complexos e ricos de significações. Devido ao polimorfismo dos conceitos, muitas confusões foram surgindo, fato este que instigava o trabalho ainda mais. Das certezas passou-se para as incertezas. Romperam-se algumas verdades.

Um exemplo disso ficou registrado a partir da não possibilidade de se trabalhar com o conceito de antípoda, no que se refere aos termos autoridade e autoritarismo, liberdade e licenciosidade. Apesar de tentar diferenciá-los, não foi possível colocá-los em extremidades, em oposições fixas, tendo em vista que, em alguns casos, seus sentidos se misturam e um acaba tornando-se modalidade de outro.

Autoridade não é autoritarismo, mas a linha que os separa é bastante tênue, sendo este um dos motivos das muitas confusões geradas. Alia-se a isso a questão da liberdade e da licenciosidade. Conforme se pode observar em páginas anteriores, muitas vezes a

licenciosidade, por caracterizar-se pelo desregramento e pelo indisciplinação, pode gerar conflitos, rompendo amarras e possibilitando ações livres.

Apesar da tensa relação entre autoridade e liberdade, busquei trabalhá-las (re)pensando seus conceitos e suas presenças na escola. Tenho a convicção de que ambas se fazem necessárias para esta instituição. Nesse sentido, faz-se necessário discutir que tipo de escolas temos que se assemelham às prisões, sendo as liberdades “dadas”, ou não, aos alunos. A discussão sobre as possibilidades e impossibilidades de liberdade na escola se faz emergente, tendo em vista a construção de uma Cultura de Paz, diante de uma realidade cada vez mais violenta. Como ter Paz sem ter liberdade?

Tenho em mente que a construção de uma Cultura de Paz não se faz sem muitas reflexões sobre os significados da Paz, da Não-violência e da Violência. E foi justamente nesse sentido que a pesquisa procurou contribuir para a reflexão. Compreendendo conceitos e “conversando” com as professoras, foi possível perceber que as dificuldades são muitas, mas o comprometimento precisa ser maior, para que se consiga romper com a acomodação, com a passividade e com o “queixar-se”.

Nesta caminhada não encontrei receitas, modelos e tampouco verdades absolutas que possam ser ditas perfeitas para solucionar todos os problemas. Encontrei, sim, a necessidade de se estar em constante aperfeiçoamento, pois, se cheguei a uma resposta, junto a ela muitas perguntas ainda ficam. O meu “Caminhar sobre o fio da navalha” ainda continua, pois ainda tenho muito a explorar sobre essa lâmina, mas agora percebo que, como nos diz o poeta Antonio Machado, “*não há caminho, apenas trilhas sobre o mar*”⁸.

Os autores das “histórias” da educação precisam aventurar-se nesse “*caminhar sobre o fio da navalha*”, buscando alternativas possíveis para uma formação *humana* mais *humana*. Se como em *O sobrevivente*⁹ de Drummond, muitas vezes, pareça impossível atuar diante da diversidade e da insegurança características do âmbito escolar (não só dele, mas

⁸ Versos de Antonio Machado retirados da obra “Nuevas Canciones y de un Cancionero Apócrifo” (Ver Referências)

⁹ Poesia de Carlos Drummond de Andrade da Obra “100 Poemas”.

principalmente), é esse espaço que o professor tem para atuar e, muitas vezes, sem se dar conta “escrever o seu poema”. É também nesse espaço que se tem a possibilidade de lutar. Lutar sim, não no sentido pejorativo, mas lutar contra a acomodação e contra qualquer injustiça à humanidade. Aceitemos então o desafio.

REFERÊNCIAS

- ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e a Adolescência). **Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre estudantes**. Disponível em (<http://www.bullying.com.br/bconceituacao21.htm>) em 29/01/2006.
- ALBORNOZ, Suzana. **Violência ou não-violência: Um estudo em torno de Ernst Bloch**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.
- AMADO, Janaína. *A culpa nossa de cada dia: Ética e História Oral*. In: **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUCSP**. Projeto História 15. São Paulo: PUCSP, 1981.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **100 Poemas**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- ANTÚNEZ, Serafin et al. **Disciplina e Convivência na Instituição Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ARENDDT, Hannah. **Da violência**. Tradução de Maria Cláudia Drummond Trindade. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1985.
- _____. **Sobre a Violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BALBI, Célio. **Bullying**. Disponível em (<http://www.ligjornal.com.br/1457/balbi.htm>) em 29/01/2006.
- BALESTRERI, Ricardo (et al) **Na inquietude da paz**. Porto Alegre: Ed. CAPEC, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Trad. Carlos Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora SA, 1982.

CARVALHO, José Sérgio F. de. *Apontamentos para uma crítica das repercussões da obra de Paulo Freire*. In: **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, Vol. II, Nº 4, p.23-33, 1998.

CASTRO, Eduardo Guillermo. *El Autotarismo*. In: **Revista do Centro de Ciências Sociais e Humanas da UFSM**, V. 08, nº 02, (mai/ago/93). Santa Maria, 1993.

CAUDWELL, Christopher. **O conceito de Liberdade: para uma teoria marxista da estética**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. São Paulo: Cortez, 2003.

CORRÊA, Guilherme. “*O que é escola?*” In: PEY, Maria Oly (org). **Esboço para uma história da escola no Brasil - Algumas reflexões libertárias**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

COSTA, Eloisa Helena de Campos & GOMES, Carlos. Minayo. *Superar a cultura da violência: um desafio para a escola*. In: TEVES, Nilda & RANGEL, Mary (orgs). **Representação Social e Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

CUNHA, Luiz A. *Notas para uma leitura da Teoria da Violência Simbólica*. In: **Educação & Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciências da Educação. Ano 1, nº 4, set, 1979. São Paulo: Cortez & Moraes/CEDES, 1979.

CUNHA, Humberto Rocha. *Construir educação, construir liberdade*. In: **Sonho Possível**: Revista de Educação Popular/ Centro Universitário La Salle. v.1, n. 3. Canoas: La Salle, 2000.

DANI, Lúcia Salete Celich. **A relação pedagógica e o fracasso escolar na 1ª série do 1º Grau: A repercussão das recompensas e dos castigos**. Dissertação de Mestrado. UFSM, Santa Maria, 1996.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

DUARTE, Rosália. *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. In: Educar, Curitiba, nº 24, p. 213-225, 2004, UFPR. <calvados.c3sl.ufpr.br/educar/include/getdoc.php?id=256&article=206&mode=pdf> em 03/08/05.

DUBET, François. *Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor*. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 5/6, p. 222-231.

EIZIRIK, Marisa Faerman. *(Re)pensando a representação de escola: Um olhar epistemológico*. In: TEVES, Nilda & RANGEL, Mary (orgs). **Representação Social e Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 3ª ed. – Rio de Janeiro; Nova Fronteira, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir. A história da violência nas prisões**. 8ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo(org). **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Trabalho, crise do emprego e educação: Mistificações, desafios e perspectivas**. In: Boletim Técnico do SENAC, vol. 25, nº 2, maio/agosto de 1999.

FURLANI, Lúcia M. Teixeira. **Autoridade do professor: Meta, mito ou nada disso?** São Paulo: Cortez, 1995.

GALLO, Sílvio. **Educação e Liberdade**. In: Encontro de Educação Libertária: textos, UFSM, 02 a 04 de dezembro de 1998; coord. Prof. Francisco Estagarriba de Freitas, Prof. Guilherme Carlos Corrêa - Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino, 1998.

GHIGGI, Gomercindo. *Diálogos de John Dewey com Paulo Freire: o imperativo da liberdade e a reinvenção da autoridade*. In: OLIVEIRA, Avelino & OLIVEIRA, Neiva. **Fides et Ratio: Festschrift em homenagem a Cláudio Neutzling**. Pelotas: EDUCAT, 2003.

GORE, Jennifer. *Foucault e Educação: Fascinantes desafios*. In: SILVA, T.T. da. (org) **O sujeito da educação: Estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.9-20.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. *A educação em tempos de violência*. Disponível em (<http://www.educpaz.org.br/html/modules/wfsection/article.php?articleid=18>)

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

- LIBÂNEO, José Carlos. *Relações professor-aluno na sala de aula*. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Da sagrada Missão Pedagógica**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.
- MACHADO, Antonio. **Nuevas Canciones y de un Cancionero Apócrifo**. Edición de José Maria Valverde. Madrid: Clásicos Castalia, 1971.
- MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- _____. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **(Re) Introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996a.
- _____. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996b.
- MORAIS, Regis de. **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas, SP: Papyrus, 1986.
- _____. **Violência e Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio-Roger & MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na Era Planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.
- NICOLODI, Sônia Teresinha. **Um olhar sobre as ações pedagógicas do professor como alternativa e possibilidade de não-violência no cotidiano escolar**. – Dissertação de Mestrado – Santa Maria – UFSM, 2002.
- ODALIA, Nilo. **O que é violência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- PARO, Vitor Henrique. *Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica*. In: FERRETTI, Celso J. & outros(orgs). **Trabalho, Formação e Currículo: Para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.
- PASSETTI, Edson. **Educação e Liberdade**. In: Encontro de Educação Libertária: textos, UFSM, 02 a 04 de dezembro de 1998; coord. Prof. Francisco Estagarriba de Freitas, Prof. Guilherme Carlos Corrêa - Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino, 1998.
- PORTELLI, Alessandro. *Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral*. In: **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUCSP**. Projeto História 15. São Paulo: PUCSP, 1981.

- RANGEL, Mary. *A pesquisa de representação social na área de ensino-aprendizagem: elementos do estado da arte*. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. V. 79, nº 193, Brasília: O Instituto, 2000.
- RISTUM, Marilena & BASTOS, Ana Cecília de Sousa. *Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental*. In: **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 09, nº 01. Rio de Janeiro: ABRASCO (Associação Brasileira de Pós-graduação em Saúde Coletiva), 2004.
- SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004.
- SCHMIDT, Jöel. **Dicionário de Mitologia Grega e Romana**. Lisboa: Edições 70, 1985.
- SIMSON, Olga de Moraes Von (org). **Experimentos com histórias de vida**. São Paulo: Vertice, Revista dos Tribunais, 1988.
- TEVES, Nilda & RANGEL, Mary (orgs). **Representação Social e Educação**. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- VELHO, Gilberto. *Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica*. In: VELHO, Gilberto & ALVITO, Marcos (orgs). **Cidadania e Violência**. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1996.
- VINYAMATA, Eduard e colaboradores. *Aprender a partir do conflito*. Conflitologia e Educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- XAVIER, Maria Luisa (org). **Disciplina na escola - Enfrentamentos e reflexões**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- ZAVALA, Rodrigo. Intimidação entre estudante está longe da diretoria. Disponível em <http://www.sinepe-sc.org.br/index.php?link=not&id=649&tit=viol%C3%aancia%20escolar> em 29/01/2006.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO E MEMÓRIA - CLIO
ORIENTADOR: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha
MESTRANDA: Cláudia Regina Costa Pacheco

Prezada Diretora/Coordenadora

Venho por meio deste convidar um de seus professores de Séries Iniciais do Ensino Fundamental para participar da pesquisa intitulada **“Violência e Autoritarismo: Um estudo sobre as Representações Sociais e repercussões práticas entre professores”**, desenvolvida no Núcleo de Estudos sobre Educação e Memória - CLIO - da Universidade Federal de Santa Maria.

A pesquisa busca colaborar para a formação e aperfeiçoamento docente a partir do diálogo estabelecido entre Universidade e Escola. Pretende-se a partir desse diálogo com os professores compreender melhor as representações sociais sobre violência e autoritarismo. Fatores estes que vêm provocando muita efervescência nos debates realizados no campo educacional.

O entrelaçar de teorias e práticas constitui-se para o estudo numa possibilidade para (re)pensar a violência e o autoritarismo a partir das falas e anseios docentes, visto que estes configuram-se em autores e co-autores na história da educação.

Desde já agradeço a atenção e a compreensão

Santa Maria, _____ de _____ de 2005.

Cláudia Regina Costa Pacheco
Pedagoga Especialista em Metodologia da Práxis
Pedagógica no Ensino Médio e Superior (FAMES)
e Mestranda em Educação (UFSM)

NOTA REFERENTE AO ANEXO 1

No início do estudo o intuito era de trabalhar somente com professores de séries iniciais. Com o desenvolver da pesquisa e o dialogar com algumas professoras, ampliou-se o estudo e buscou-se trabalhar com professores que lecionavam nas séries da transição 4^a para 5^a séries do Ensino Fundamental.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
 CENTRO DE EDUCAÇÃO
 CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO E MEMÓRIA - CLIO
 ORIENTADOR: Prof Dr Jorge Luiz da Cunha
 MESTRANDA: Cláudia Regina Costa Pacheco

PROJETO DE PESQUISA:
“CAMINHANDO SOBRE O FIO DA NAVALHA”: UM ESTUDO SOBRE AS
 ANTÍPODAS VIOLÊNCIA X NÃO-VIOLÊNCIA, AUTORIDADE X
 AUTORITARISMO E LIBERDADE X LICENCIOSIDADE NO CAMPO
 EDUCACIONAL

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES

Questões:

1. O que você entende por violência?
2. Existe violência na sua escola, na sua turma? De que tipo (física/simbólica)?
3. A escola tem preocupação com essa temática?
4. Desenvolve algum projeto sobre o assunto?
5. A violência é discutida nas reuniões de professores?
6. Na sua opinião como os professores tratam a questão da violência?
7. Você trabalha com os seus alunos este tema?
8. Como eles encaram a violência?
9. Quando se fala sobre a violência remete-se também à questão do autoritarismo. O que você entende por autoritarismo?
10. Para você, o que caracteriza um professor autoritário?
11. Qual relação você estabelece entre autoridade e autoritarismo?
12. Como você trabalha a liberdade com seus alunos?
13. Qual relação você estabelece entre liberdade e disciplina?
14. Na sua opinião, o que poderia ser feito para diminuir a violência na escola?
15. Você conhece autores/pesquisadores que trabalham com essa temática? Quais?



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO E MEMÓRIA - CLIO
ORIENTADOR: Prof Dr Jorge Luiz da Cunha
MESTRANDA: Cláudia Regina Costa Pacheco

PROJETO DE PESQUISA:

**“CAMINHANDO SOBRE O FIO DA NAVALHA”:
Professores do Ensino Fundamental falam sobre violência.**

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Questão:

* Rememore algumas de suas vivências ao longo do seu processo de formação, lembrando fatos que remetam a temática violência, autoritarismo e licenciosidade observando como (e se) tais vivências discentes influenciam na sua prática atual como docente.

FICHA DE CONTROLE DE PROJETO

1) DADOS DO PROJETO

Nome do Projeto: *“Caminhando sobre o fio da Navalha”*: Um estudo sobre as antípodas *Violência x não-violência, autoridade x autoritarismo e liberdade x licenciosidade no campo educacional.*

Orientador do Projeto: Prof Dr phil. Jorge Luiz da Cunha

Instituição Patrocinadora: CAPES/PROLICEN/ PROBIC/UFSM

Entrevistadora: Mestranda: Cláudia Regina Costa Pacheco (CAPES)

Bolsistas de Iniciação Científica: Patrícia Mruz (Prolicen) e Josiane Tomasi da Silva (Probic)

2) DADOS DO DEPOENTE

- a) Nome completo:.....
- b) Local e data do nascimento:.....
- c) Endereço atual: (rua, nº, bairro, cidade, estado, cep, telefone, e-mail)

- d) Documento de identidade: (tipo, local e órgão de emissor).....

- e) Profissão atual:.....
- f) Profissões anteriores:.....
- g) Séries em que atua:.....
- h) Nível (Fundamental, Médio, Superior).....
- i) Observações:.....

j) Pseudônimo para se utilizado em citações.....

.....

3) SUGESTÕES PARA O PROJETO^j

a) A partir da entrevista realizada, da leitura da transcrição e conferência das informações nela veiculadas, este espaço se destina aos possíveis comentários, sugestões, etc.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

^j Nesse espaço para comentários, sugestões e críticas, alguns professores preferiram não responder. Os professores que preencheram este espaço colocaram a necessidade de divulgação deste estudo, após a sua finalização, junto a escolas, ressaltando o retorno necessário para que os professores não se constituam em meras “cobaias”. Mas que a sua colaboração possa contribuir tanto para a Universidade (Pesquisadora), quanto para as escolas (professoras).

3) DADOS DOS CONTATOS

- a) Indicação de contato:
- b) Data de contato:
- c) Forma de contato:
- d) Data(s) da(s) entrevista(s):
- e) Local da(s) entrevista(s):

4) DADOS DO ANDAMENTO DAS ETAPAS E DE PREPARO DO DOCUMENTO FINAL

- a) Primeira transcrição:
- b) Textualização:
- c) Transcrição:
- d) Conferência:
- e) Carta de cessão de direitos:

5) ENVIO DE CORRESPONDÊNCIAS

- a) Data da carta de apresentação do projeto:
- b) Data do(s) agradecimento(s) da(s) entrevista(s):
- c) Data da remessa da entrevista para conferência:
- d) Data da carta de cessão:

CARTA DE CESSÃO

À Universidade Federal de Santa Maria,
Centro de Educação - CE/UFSM
Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE

Eu,, CI
....., CPF declaro para os devidos fins
que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia de
do ano de dois mil e cinco para a pesquisadora Cláudia Regina Costa Pacheco e ao Programa
de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Centro de
Educação, para ser usada integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações,
desde a presente data. Da mesma forma, autorizo a sua audição, transcrição e os uso das
citações a terceiros, ficando vinculado o controle ao Programa de Pós-graduação em
Educação do Centro de Educação da UFSM que detém a guarda da mesma.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá
minha assinatura.

_____ / _____ de _____ de 2005.

Local e Data

Assinatura