

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

**ESCOLA SEM LIMITES: VIOLÊNCIA,  
INDISCIPLINA E AUTORIDADE DOCENTE**

**JOSÉ MARIA E SILVA**

**PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> DALVA MARIA BORGES DE LIMA DIAS DE SOUZA**  
ORIENTADORA

GOIÂNIA, 2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM SOCIOLOGIA

**ESCOLA SEM LIMITES: VIOLÊNCIA,  
INDISCIPLINA E AUTORIDADE DOCENTE**

JOSÉ MARIA E SILVA  
ALUNO DO MESTRADO EM SOCIOLOGIA

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> DALVA MARIA BORGES DE LIMA DIAS DE SOUZA  
ORIENTADORA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal de Goiás para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

**Goiânia, 26 de setembro de 2003**

**Comissão Examinadora**

---

PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. DALVA MARIA BORGES DE LIMA DIAS DE SOUZA

---

PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. ELY GUIMARÃES DOS SANTOS EVANGELISTA

---

PROF. DR. FRANCISCO CHAGAS EVANGELISTA RABELO

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
GPT/BC/UFG**

S586e Silva, José Maria e.  
Escola sem limites : violência, indisciplina e autoridade docente [manuscrito] / José Maria e Silva. - 2003.  
viii, 195 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dalva Maria Borges de Lima Dias de Souza.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, 2003.

Bibliografia.

Apêndices.

1. Violência Escolar. 2. Indisciplina Escolar. 3. Limites Éticos. 4. Autoridade Docente. I. Título.

CDU: 37:304.9

## Agradecimentos

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. DALVA BORGES pela orientação — sua abertura intelectual fica além das palavras de gratidão.

Aos Profs. Drs. FRANCISCO RABELO e JORDÃO HORTA NUNES pela leitura crítica do esboço desta pesquisa — na gravidade diante do saber a instituição se refaz.

A todos os professores do Mestrado em Sociologia da Universidade Federal de Goiás — o ambiente acadêmico pode ser enclave de liberdade num mundo movido a poder e dinheiro.

À socióloga JUDITE RODRIGUES DOS SANTOS, companheira de ontem, amiga de sempre — sem ela, eu não teria crescido à literatura e ao jornalismo a sociologia e descoberto ÉMILE DURKHEIM, o Mestre.

À minha irmã, a professora primária IVALDINA PEREIRA DA SILVA, ao meu irmão MANOEL GONÇALO DA SILVA e às minhas sobrinhas SUZIANE DA SILVA SAMPAIO e DIANA DA SILVA SAMPAIO — mais do que um retrato na parede, a família é a pedra sobre a qual se edifica ou se desmorona o indivíduo.

Em memória do servente de pedreiro JOSÉ PEREIRA DA SILVA, meu pai — avesso ao ensino formal, talvez não ficasse orgulhoso do filho quanto o era do seu sofrido Piauí, mas o filho sente um nostálgico orgulho de sua poesia de cordel, gênese de tudo.

Em memória da lavadeira INÊS EVANGELISTA DA SILVA, a mãe que não conheci — sem o imperativo de sua vontade póstuma, é provável que o filho órfão não tivesse educação formal.

E à mestra NILENE LOPES DE BRITO, da Escola Estadual Visconde de Mauá, onde estiver — na escola foi a segunda professora; no coração, a primeira, eternamente. Em seu nome, agradeço a todos os professores e professoras que colaboraram com esta pesquisa, dispondo-se a refletir sobre o magistério — se esta dissertação não contribuir para libertá-los do Calvário, que pelo menos lhes tenha servido de Horto das Oliveiras.

*“A verdadeira ciência não é a que se incrusta para  
ornato, mas a que se assimila para nutrição.”*

**Machado de Assis**

## Índice

Introdução	8
Capítulo I: A violência: entre o simbólico e o concreto	23
Capítulo II: Indisciplina: o desafio dos limites	71
Capítulo III: Autoridade: entre a indisciplina e a violência	113
Considerações Finais	164
Apêndice	183
Bibliografia	186

## **Resumo**

Reconhecendo que a violência e a indisciplina nas escolas comportam múltiplas causas (socioculturais, socioeconômicas, psicossociais), este trabalho busca analisar esses fenômenos em face da autoridade docente. Para tanto, foram realizadas entrevistas individuais, abertas, com professores de escolas públicas da Grande Goiânia. Procurou-se contemplar professores em início de carreira, com tempo intermediário de magistério e prestes a se aposentar, nas diferentes áreas do conhecimento. Este trabalho discute, teoricamente, os principais conceitos de violência, especialmente o de violência simbólica de Michaud, optando-se pela adoção de um conceito que leva em conta, sobretudo, a violência física. O conceito de indisciplina é discutido a partir da obra de Durkheim, juntamente com os trabalhos de Yves de la Taille. O trabalho de campo sugere que a eclosão da violência nas escolas, marcada pela impunidade, pode estar esgarçando os “limites” de que fala La Taille, impedindo o exercício da autoridade por parte do professor, com o conseqüente prejuízo para o aprendizado dos alunos.

## **Abstract**

Recognizing that violence and indiscipline in schools involve multiple causes (cultural, socioeconomic and psychosocial), this paper seeks to analyze these phenomena in the face of teaching authority. To accomplish this, individual and open interviews were conducted with public school teachers of the Great Goiania. We tried to include teachers in the beginning of their careers, with intermediate teaching time and about to retire, from different areas of knowledge. This paper discusses theoretically the main concepts of violence, especially the symbolic violence of Michaud, opting for the adoption of a concept that considers especially physical violence. The concept of discipline is discussed from the work of Durkheim, along with the work of Yves de la Taille. Field work suggests that the outbreak of violence in schools, marked by impunity, may be stretching the “limits” mentioned by De la Taille, preventing the exercise of authority by the teacher with consequent injury to student learning.

## Introdução

**A** violência é parte constitutiva da história humana. É o que atesta a literatura dos mais diferentes povos, desde Homero, o épico clássico grego, e a Bíblia, o texto sagrado do Ocidente, até o cinema contemporâneo. Na observação de Hannah Arendt (1969, p.16), “ninguém que se tenha dedicado a pensar a história e a política pode permanecer alheio ao enorme papel que a violência sempre desempenhou nos negócios humanos”. Em face desse caráter violento da história da humanidade, Thomas Hobbes chegou a considerar o homem como o lobo do homem e a dizer que “pactos sem a espada são meras palavras” (Arendt, 1969, p.14).

A exemplo de outros fenômenos sociais, a violência não é uma planície na geografia da alma humana, mas um terreno acidentado, em que vicejam vários climas, desde o calor das paixões individuais até o vulcão dos delírios coletivos. Mas o homem sempre foi capaz de criar diques para conter as vagas de violência que ele próprio fomenta com seu livre arbítrio. Primordialmente, a religião cumpriu esse papel. Depois, foi sendo substituída por instituições laicas, como o sistema jurídico e o sistema educacional. Entretanto, nem a religião, nem a educação, nem o direito foram capazes de erradicar a violência — apenas

normatizam a agressividade humana, tornando-a um pouco mais suportável para a sociedade.

O filósofo francês René Girard mostra que a violência permeia até o sagrado e que o sacrifício ritual é uma forma de inibir a violência humana. No livro *A violência e o sagrado*, Girard afirma que “a função do sacrifício é apaziguar as violências intestinas e impedir a explosão dos conflitos” (Girard, 1990, p.20), ou seja, não é a divindade que clama pelo sangue da vítima imolada, mas a comunidade que nela expia seus pecados. O sacrifício ritual constitui-se assim numa espécie de violência preventiva, que impede a barbárie desenfreada. A vítima sacrificial “simultaneamente substitui e é oferecida a todos os membros da sociedade por todos os membros da sociedade” (Idem, p.20). Em outras palavras, o sacrifício protege a comunidade inteira de sua própria violência. Num tempo em que não havia o Estado para monopolizar a violência, que era exercida como vingança de particulares, o sacrifício ritual funcionava como uma ação preventiva na resolução de conflitos potencialmente explosivos. Para Girard, o sacrifício evitava a escalada da vingança, que entre povos como os ifugaos, das Filipinas, estudados pelo etnólogo britânico Robert Lowie, podia ser interminável, abalando as estruturas sociais.

Com a instituição do direito, a religião perdeu sua antiga função de prevenir os conflitos sociais. A ascensão do indivíduo fez nascer a culpa e o surgimento do Estado institucionalizou a pena — cada qual passou a responder por seus atos e cabe ao Estado julgar a todos. Mesmo assim, a violência não foi erradicada e não se limita ao âmbito dos indivíduos. Cada vez mais, nas modernas sociedades urbanas, ela vem readquirindo um caráter coletivo, sendo praticada por grupos, que a exercem de um modo quase ritual. E, como esses grupos, em sua

maioria, são constituídos de adolescentes e jovens em idade escolar, a violência acaba desaguando na escola. No Brasil, a violência não chegou à sanha coletiva dos conflitos étnicos ou religiosos, mas ultrapassou, e muito, as fronteiras das paixões individuais. Ela não conhece limites e rompe espaços antes considerados inexpugnáveis. Exemplo disso é a escola — talvez a principal vítima da violência urbana.

Vicejam teses acadêmicas sobre a violência nas escolas e os jornais não se esquivam de noticiar os casos mais graves de violência física envolvendo alunos e professores. Mas a violência escolar nunca é devidamente inserida no debate sobre segurança pública, a despeito do papel preponderante que o jovem desempenha na criminalidade urbana. É a escola que fornece carne virgem para a prostituição e garante adrenalina jovem para o crime organizado. Onde mais os aliciadores e traficantes iriam recrutar suas vítimas senão na terra devoluta das escolas, onde adolescentes e jovens, ávidos por aventuras, estão longe da vigilância dos pais?

Há muito a indisciplina deixou de ser o principal problema para as autoridades pedagógicas. O aluno travesso, que burlava a vigilância do professor para bulir com o colega, tornou-se até motivo de saudade. A sua rebeldia se curvava ao primeiro ralho: assim como reconhecia a autoridade dos pais, também aceitava a autoridade dos mestres. O professor detinha uma espécie de pátrio poder delegado, pois a escola era considerada uma extensão do lar; hoje, ela corre o risco de se tornar uma arena das tribos juvenis. E a velha indisciplina, muitas vezes cômica, deu lugar à violência, cada vez mais cruenta. O professor já não padece apenas os baixos salários — também é vítima diuturna do medo.

Devido à preocupação que vem suscitando na sociedade, a violência nas escolas já se tornou até mesmo tema de concurso público. No último concurso para preenchimento de 2.860 vagas de diretores das escolas estaduais paulistas, realizado em abril de 2001, o problema do tráfico de drogas nos estabelecimentos de ensino foi uma das cinco perguntas da prova dissertativa. Por outro lado, as duas principais revistas especializadas em educação dirigidas a um público amplo, a *Nova Escola*, da Fundação Victor Civita, e a *Educação*, do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo, também vêm dedicando artigos e reportagens sobre o tema. No âmbito estritamente acadêmico, tem crescido o número de pesquisas de pós-graduação sobre violência nas escolas, algumas delas já publicadas em livro, o que evidencia o interesse que o tema passou a despertar.

Todavia, o interesse dos pesquisadores e autoridades educacionais pela gradativa transformação da indisciplina em violência escolar foi um tanto retardatário. Em seu balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil, Marília Pontes Spósito (2001) examinou o conjunto de teses e dissertações produzidas entre 1980 e 1998 em toda a pós-graduação em Educação no Brasil. Do total de 8.667 trabalhos, somente nove investigaram o tema da violência escolar. Já nos onze programas de pós-graduação analisados pela autora no mesmo período (responsáveis por 2.495 títulos que foram objeto de exame) não foi encontrado nenhum trabalho sobre o tema. Em face desses dados, a autora nota o atraso da pesquisa sobre violência escolar tanto nas pós-graduações de ciências sociais quanto de educação e divide a responsabilidade pelo problema entre as agências de fomento à pesquisa e os próprios acadêmicos:

“Apesar do intenso debate público em torno da violência e de sua relação com os segmentos juvenis, quer como protagonistas, quer como vítimas, as equipes de pesquisadores demoram a assimilar no conjunto de seus interesses o tema das relações entre violência e escola. Verifica-se, também, nesses últimos vinte anos a inexistência de um programa nacional de investigações sobre violência escolar proposto pelo poder público através de suas agências de fomento à pesquisa. No entanto, se é preciso reconhecer a fraca indução por parte dos organismos públicos, não é possível desconsiderar, também, que o interesse acadêmico pela questão ainda é bastante incipiente” (Spósito, 2001, p.89).

Já na década de 80, as profundas transformações urbanas por que passou o país mostravam um recrudescimento da violência nas grandes cidades, mas as pesquisas pedagógicas relativas ao ensino básico pautavam-se pela criação e discussão de novos métodos e teorias educacionais e, quando muito, abordavam a questão da indisciplina (Spósito, 2001). O debate sobre a violência nas escolas só ganhou uma dimensão pública no Brasil a partir da chacina na Escola Columbine, em Littleton, nos Estados Unidos, quando dois estudantes, em 20 de abril de 1999, mataram um professor, 12 colegas e feriram outras 23 pessoas, suicidando-se em seguida. A partir dessa tragédia norte-americana, academia, imprensa e autoridades interessaram-se pelo tema e novas pesquisas começaram a surgir.

Como as autoridades brasileiras só despertaram para o problema da violência nas escolas a partir de um fator externo, esse mimetismo acabou servindo de pretexto para que, vez ou outra, autoridades pedagógicas se sintam no direito de negar a gravidade do fenômeno, sob a justificativa de que sua visibilidade tem sido exagerada pela imprensa apenas por influência do que ocorreu nos Estados Unidos. Apesar des-

sa crítica, o discurso sobre a violência em geral tornou-se hegemônico nas salas de aula, a ponto de se tornar um dos temas transversais mais recorrentes na educação. Do ensino fundamental à pós-graduação, discute-se violência quase obsessivamente nas escolas. Quando não atua como protagonista dos debates em sala de aula, a violência entra como coadjuvante nas discussões sobre drogas e Aids — outras duas grandes obsessões do ensino brasileiro.

No âmbito acadêmico, a violência e a indisciplina passaram a ser bastante estudadas em diversos programas de pós-graduação do país, especialmente nas áreas de pedagogia, psicologia e sociologia. A partir do final da década de 90, a Unesco, em parceria com organizações não-governamentais e universidades brasileiras, patrocinou diversas pesquisas sobre Juventude, Violência e Cidadania, entre as quais se inclui a mais ampla pesquisa sobre violência nas escolas já realizada no país. Desenvolvido em 14 capitais brasileiras, envolvendo uma grande equipe de pesquisadores, sob a coordenação de Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua, esse trabalho de pesquisa resultou no livro *Violências nas escolas*, publicado em 2002 pela Unesco.

Abordando a violência como “todo dano — físico ou simbólico — que se impõe a indivíduos ou grupos”, o que se evidencia a partir da pluralidade do título do livro que resultou da pesquisa, — “Violências nas Escolas”, — as autoras concluem que houve um crescimento das “violências” no ambiente escolar (assim como de outras formas de violência) exatamente a partir da década de 80, quando o país começou a viver a abertura democrática:

“Na década de 1980 e início dos anos 90, não obstante a adoção de medidas pontuais, o problema da violência na escola persistiu, quer sob a forma de depredação dos prédios e das

constantes invasões (Guimarães, 1998; Pinto, 1992), quer sob a forma de ameaças a alunos e professores (Aquino, 1996 e 1998). Entretanto, o clima de insegurança agravou-se com a ação do crime organizado e do tráfico em algumas cidades brasileiras (Guimarães, 1998). Aumentaram a criminalidade e o sentimento de insegurança, sobretudo nos bairros periféricos, e a vida escolar passou a sofrer de forma mais nítida os impactos dessa nova conjuntura (Barreto, 1992; Guedes, 1999)” (Abramovay & Rua, 2002, p.84).

Abramovay & Rua observam que a violência nas escolas não é um fenômeno recente (tanto que se tornou objeto de estudo sistemático desde a década de 50 do século passado, sobretudo nos Estados Unidos), mas, sem dúvida, adquiriu novas características:

“Algumas dessas notáveis transformações foram: o surgimento de armas nas escolas, inclusive de armas de fogo, a disseminação do uso de drogas e a expansão do fenômeno das gangues, influenciando a rotina das escolas, eventualmente associadas ao narcotráfico” (Abramovay & Rua, 2002, p.29).

Uma hipótese provável, que as pesquisas sobre o tema permitem formular, é que a violência — mais presente nas escolas da segunda fase do ensino fundamental e no ensino médio — pode instaurar o medo entre docentes e discentes e, com isso, ampliar os limites do que antes se considerava indisciplina, com reflexos negativos sobre o aprendizado. Barreto (1992), por exemplo, ancorando-se em Hannah Arendt, identifica uma “crise da educação” nas sociedades contemporâneas, que estaria associada ao crescimento da violência urbana e ao declínio da autoridade, tanto na esfera política, quanto na esfera privada, atingindo a família e a escola.

Todavia, mesmo reconhecendo que há uma crise de autoridade no ensino, a maioria das pesquisas sobre violência nas escolas enfoca sobretudo os alunos e, em alguns casos, toma o partido dos estudantes tidos como indisciplinados e violentos, mesmo que essa caracterização que lhes é imputada não decorra de visão idiossincrática deste ou daquele professor, mas de uma percepção conjunta da comunidade escolar, partilhada por professores, alunos, funcionários e pais. É o caso de Áurea Guimarães (1996), que, ao comentar a pesquisa de campo que realizara anteriormente para sua dissertação de mestrado, não hesita em fazer a seguinte afirmação a respeito de um grupo de alunos que incomodava não só a escola, mas também a vizinhança:

*“A depredação escolar surgia como uma forma de contestação aos modos pelos quais a uniformização se expressava, isto é, à vigilância e à punição. A depredação também abria um campo delimitado de violência sobre o qual era possível localizar os indivíduos portadores de um potencial desviante. De certo modo, a escola pretendia reduzir as depredações, esquadrihando comportamentos, distinguindo os ‘bons’ dos ‘maus’ alunos. O padrão estabelecido era o do ‘bom’ aluno, aquele que não depredava a escola, quem depredava era o ‘marginal’, o ‘mau’ aluno. Esse procedimento impedia que a depredação resultasse em formas mais amplas de manifestação e que os alunos radicalizassem suas críticas à escola, pois eles mesmos acabavam associando depredação com ‘marginalidade’, e muitos até se culpavam por suas reações, não percebendo que a violência primeira partia da própria escola e que a depredação, na sua ambigüidade, expressava tanto uma forma de contestação, como uma maneira que a administração encontrava para neutralizar as ações que visassem críticas à escola” (Guimarães, A., 1996, grifos meus).*

Uma pedagoga justificar a depredação da escola como resposta do aluno ao autoritarismo dos mestres é como um médico defender que a criança tem o direito de se automedicar em resposta à enfermeira autoritária que lhe aplica injeção nas nádegas. Além de equiparar indevidamente a depredação (ato físico e brutal) com a crítica (uma manifestação do pensamento), Guimarães nega à escola até mesmo o direito de estabelecer diferenças entre o aluno que a depreda e o que a respeita, grafando com aspas as expressões *bom aluno* e *mau aluno*. É como se um dos fundamentos da educação não fosse justamente estabelecer valores — única forma de levar a criança a se situar no mundo e em face de si mesmo. A autora não tolera nem mesmo que o aluno se sinta culpado por ter depredado a escola, como se depredar fosse um direito inalienável seu e ele não devesse sentir remorso por quebrar carteiras e vidraças. Mas se o aluno não pode nem mesmo se arrepender de seus erros, como é possível fazer com que pare de errar? O sentimento de culpa é a base da recuperação moral e sua total ausência, como informa a psiquiatria, é o que faz de um indivíduo um psicopata.

Nem mesmo a pesquisa patrocinada pela Unesco — a maior já realizada no país — escapou dessa tendência hegemônica que faz da violência nas escolas quase uma força da natureza; é como se a violência nunca tivesse autoria, uma vez que seus principais protagonistas — os maus alunos (para usar a terminologia comumente utilizada pelos professores) — são tratados sempre como vítimas. A referida pesquisa, combinando várias abordagens metodológicas, extensivas e compreensivas, ouviu pessoas diretamente envolvidas no universo escolar, desde o corpo docente e o corpo discente das escolas até os demais servidores, estendendo-se às famílias dos alunos. Entre outras

técnicas utilizadas pelos pesquisadores, foram realizadas entrevistas (individuais ou em grupos focais) e aplicados questionários, como explicam as autoras:

“Além da observação, *in loco*, nas escolas e das entrevistas individuais, em profundidade, com diretores, coordenadores, supervisores pedagógicos, orientadores educacionais, policiais, agentes de segurança, vigilantes e inspetores coordenadores de disciplina, foram realizados grupos focais com professores e alunos” (Abramovay & Rua, 2002, p. 33).

Convém notar que os professores não foram ouvidos individualmente, mas apenas nos grupos focais, a exemplo de pais e alunos. Entretanto, de todas as pessoas que integram o universo da educação, o professor é justamente aquele que pode acumular a mais variada e profunda experiência sobre indisciplina e violência no ambiente escolar, merecendo, sem dúvida, uma atenção especial em qualquer pesquisa do gênero. Enquanto o aluno é um passageiro na escola e só conhece sua realidade escolar imediata, o professor quase sempre leciona em mais de uma escola (públicas e privadas), convivendo com diferentes turmas de alunos ao longo de sua carreira docente. Sua experiência é sempre múltipla, enriquecida pelo convívio com alunos de variadas séries e de diversas faixas etárias. Parafraseando hiperbolicamente um poema de Carlos Drummond de Andrade em homenagem a Machado de Assis, se o aluno conhece da vida um capítulo, o professor lê dela o livro inteiro<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Poema “A um Bruxo, com Amor”, onde se lê o verso: “Outros leram da vida um capítulo, tu leste o livro inteiro”. In Drummond, *Poesia e Prosa*, p.287, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992, 8ª ed.

É certo que na pesquisa realizada sob o patrocínio da Unesco foram feitas entrevistas individuais (“em profundidade”) com diretores, coordenadores e supervisores pedagógicos (que também são professores), mas o cargo que ocupavam no momento das entrevistas provavelmente tendia a impedi-los de falar como professores — é possível que falaram como autoridades administrativas da escola. Sem contar que, em parte expressiva das escolas brasileiras, esses cargos são ocupados por pessoas escolhidas politicamente — seja por indicação das autoridades constituídas, seja pelo voto da comunidade escolar. Conseqüentemente, a fala de autoridades com funções de chefia não pode ser usada como substitutivo da fala do professor em regência de sala, porque, mesmo quando *são*, eles não *estão* professores; logo, o professor em exercício pleno do magistério — isto é, lecionando — também deveria ter sido entrevistado individualmente e “em profundidade” e não como mero integrante dos grupos focais, misturado aos alunos. Só esse tratamento que se dá ao professor numa pesquisa dessa magnitude já revela o quanto o prestígio do magistério está em declínio, inclusive entre os pesquisadores profissionais que se debruçam sobre os problemas da escola.

Diante desses fatos, estudar a violência e a indisciplina nas escolas sob a perspectiva do professor tornou-se um imperativo desta pesquisa. Seu objetivo é investigar o problema da autoridade do professor em face do recrudescimento da violência nas escolas, buscando perceber as implicações das ações e transgressões violentas na gestão da disciplina. Para tanto, buscou-se responder a algumas perguntas: Como o professor percebe a violência e a indisciplina nas escolas? O professor se sente vítima delas? A indisciplina e a violência nas escolas são apenas um reflexo da violência na sociedade? Há aspectos da in-

disciplina e da violência no ambiente escolar que sejam característicos dele? Quais são os agentes e as vítimas da violência que afeta as escolas e como a indisciplina interfere no aprendizado? Como a escola e as autoridades envolvidas no processo educacional percebem agentes e vítimas da violência? Como a comunidade escolar reage à violência interna e externa?

Consoante a visão de Durkheim de que a realidade é inesgotável, compartilhada por Weber e por grande parte dos cientistas sociais, partiu-se do princípio de que, “no tocante às generalizações, especialmente em ciências sociais”, só é possível fazer “afirmações de probabilidade, não de certeza absoluta” (Mann, p.30). Portanto, não se busca aqui uma causa única para a violência e a indisciplina nas escolas; antes, se reconhece que esses fenômenos comportam múltiplas causas (socioculturais, socioeconômicas, psicossociais). Evidentemente, não compete a uma pesquisa estudar todas elas. Cabe-lhe apenas reconhecer tais causas como legítimos problemas para estudos subseqüentes, escolhendo, entre elas, as que são menos estudadas e em relação às quais se considera em melhor condição de oferecer esclarecimentos. Portanto, a despeito de reconhecer que a violência e a indisciplina nas escolas possuem causas também psicológicas, esses fenômenos foram abordados por uma perspectiva sociológica — a relação de autoridade entre professores e alunos e as possíveis implicações da autoridade, como valor, na questão da violência e da indisciplina.

Para tanto, foram realizadas entrevistas individuais, abertas, com dez professores de escolas públicas da Grande Goiânia, que compreende a capital do Estado e as cidades de seu entorno, especialmente Aparecida de Goiânia, a de maior densidade populacional. As entrevistas tiveram, em média, 50 minutos de duração e, sempre que neces-

sário, recorreu-se a novos contatos com os referidos professores para os esclarecimentos devidos. Dessas entrevistas, duas foram realizadas por telefone, mas devidamente gravadas, com autorização dos entrevistados, depois de contatos pessoais com os mesmos. Foram ouvidos professores das diferentes áreas do conhecimento e com distinta experiência em sala de aula: em início de carreira, com tempo intermediário de magistério e prestes a se aposentar.

No capítulo I, são discutidos os principais conceitos de violência, especialmente o conceito de Michaud (1999), amplamente usado nas ciências sociais. Busca-se mostrar que a amplitude deste conceito — ainda que possa ser instigante para o filósofo e produtivo para o psicólogo — tende a ser ineficaz para o sociólogo. As entrevistas com professores mostram que a percepção prática que a sociedade tem da violência, incluindo alunos e professores, desautoriza a elasticidade contemporânea do conceito, que, à guisa de contemplar as nuances de cada fato violento, termina por obscurecer a própria violência que tentava estudar. Em contrapartida, tentou-se desenvolver um conceito que, sem desprezar os aspectos psicológicos e simbólicos da violência, concentra-se em sua concretude sociológica, que é o que de mais relevante assoma aos olhos de quem vivencia cotidianamente a educação, como é o caso dos professores.

No Capítulo II, discute-se o conceito de indisciplina, sobretudo através da obra de Durkheim e La Taille, sendo que este último atualiza para o âmbito da educação contemporânea os conceitos de Arendt, Alain, Piaget e do próprio Durkheim. Em suas pesquisas sobre o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes, iniciadas na década de 80, La Taille explora conceitos como “limites” e “vergonha” e

mostra que estabelecer limites para a criança é essencial na sua formação ética e intelectual.

O Capítulo III é dedicado às entrevistas com professores, realizadas de forma aberta, mas tendo como tema a questão da violência escolar. Nelas se percebe que os limites de que fala La Taille são esgarçados cotidianamente pela violência, que, mesmo praticada por uma minoria de alunos, acaba refletindo no conjunto da escola, pondo em xeque a autoridade do professor.

As Considerações Finais são provisórias, como toda conclusão humana, afinal, como observa Roberto DaMatta (1997), “quem escreve sobre a sociedade sem querer perder de vista as relações sociais e seus paradoxos não pode construir casamatas, mas cabanas, barracos e choças” (p.12). Nelas é ressaltado o excessivo culto à juventude na sociedade moderna como um dos possíveis fatores que levam à violência e à indisciplina nas escolas, uma vez que ele abala a autoridade na qual a educação e o magistério se assentam. Também se observa a necessidade de serem feitas pesquisas, na área de sociologia do conhecimento, sobre a reflexividade do saber acadêmico no ambiente escolar, notadamente no que se refere às questões relativas à violência e à indisciplina. É possível que a aplicação à escola — acriticamente — de teorias alienígenas, produzidas para universos sociais muito distintos, seja também responsável pelo declínio da autoridade do professor, que se transformou em joguete de teorias pedagógicas que lhe são impostas autoritariamente.

Convém ressaltar, também, que a decisão, no âmbito desta pesquisa, de entrevistar apenas professores nasceu da rejeição ao relativismo absoluto que viceja nas ciências humanas — um paradoxo que

não hesita em fazer *tabula rasa* de todas as hierarquias, igualando professores e alunos mesmo em situações onde a experiência de vida é um importante diferencial. Esse relativismo contribui para a crise da educação, que deixa de ser “a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social” (Durkheim, 1922, p.41) para se tornar mera reprodução do imaginário juvenil, no afã de tornar a escola atraente para os jovens, como se não coubesse justamente à escola preparar esse jovem para a vida — que não é um parque de diversões.

## Capítulo 1

### Violência: Entre o Símbolo e o Concreto

**A** bordando a violência como “todo dano — físico ou simbólico — que se impõe a indivíduos ou grupos” (o que se evidencia a partir da pluralidade do título, *Violências nas Escolas*), a pesquisa da Unesco realizada em 14 Estados brasileiros (Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Santa Catarina e São Paulo) mostra um crescimento das “violências” no ambiente escolar, que vão desde ameaças verbais até agressões físicas, chegando, em casos extremos, ao assassinato. Foi o que ocorreu numa escola estadual de São Bernardo do Campo, no ABC paulista, em 9 de novembro de 2001, quando um professor foi agredido por um aluno e, em decorrência dessa agressão, acabou morrendo.

O professor de geografia José Vieira Carneiro havia posto seu molho de chaves em cima da mesa, enquanto explicava a matéria, e um aluno, que estava sentado próximo à mesa, pegou as chaves e começou a girá-las. Além de distrair a atenção dos colegas, atrapalhando a aula, a brincadeira do aluno poderia provocar um acidente, caso as chaves se soltassem. Foi o que observou o professor ao lhe pedir que

parasse de girar as chaves. Irritado com o pedido, o aluno — que tinha 17 anos — desferiu um soco no rosto do professor, com as chaves entrelaçadas nos dedos, e elas ficaram cravadas na fronte do mestre. Socorrido por um colega, o professor foi levado ao hospital, onde o médico procedeu à retirada da chave que lhe ficara cravada na testa. O paciente voltou para casa, mas continuou sentindo dores de cabeça nos dias subseqüentes. Voltou a passar mal dias depois, sendo levado às pressas para o hospital em 24 de novembro do mesmo ano, quando morreu em consequência de hemorragia interna provocada pelo ferimento com a chave.<sup>1</sup>

A morte do professor João Vieira Carneiro foi tratada com relativa indiferença pelos meios de comunicação, sendo noticiada com certo destaque apenas nos jornais de São Bernardo do Campo. Alguns veículos de comunicação da chamada grande imprensa dedicaram ao fato apenas breves notas. Só posteriormente, no contexto de uma reportagem sobre violência nas escolas, publicada pela revista *Época*, em 11 de março de 2002, é que o fato mereceu o devido destaque que sua gravidade exigia. Entretanto, como freqüentemente ocorre na abordagem da violência praticada por alunos, suas causas costumam ser buscadas na conduta do corpo docente, numa tentativa, ora explícita, ora inconsciente, de desculpar o aluno, tratado como vítima.

No referido caso, a inversão da culpa começou já na própria escola. Como a agressão ocorreu durante a primeira aula, o diretor (que não estava no estabelecimento, sendo comunicado do fato por telefo-

---

<sup>1</sup> Todos esses dados, posteriormente divulgados pela imprensa, notadamente a revista *Época* de 11 de março de 2002, foram obtidos em entrevista, por telefone, no final de fevereiro de 2002, com um dos diretores da Apeoesp (Sindicato dos Profissionais do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) responsável pelo acompanhamento do caso.

ne) foi à escola e determinou que as aulas tivessem continuidade, inclusive para a turma em que ocorreu o incidente. A sala foi limpa do sangue do professor e os alunos continuaram a estudar, como se nada tivesse ocorrido. Nas poucas reportagens de jornal veiculadas sobre o caso, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo recusou-se a fazer qualquer pronunciamento a respeito. Só o diretor da escola deu declaração à imprensa, desculpando o aluno, que, segundo ele, agiu involuntariamente. Entrevistada, por telefone, para esta pesquisa, a viúva do professor, Sra. Ana Carneiro, queixou-se do descaso das autoridades em relação à morte de seu marido, confirmando as informações repassadas pela diretoria do sindicato.

É possível que essa tentativa de minimizar ou até mesmo esconder a violência na comunidade escolar tenha sua origem no fato de que a escola, historicamente, sempre foi vista como uma extensão do lar e o professor, como um depositário do pátrio poder delegado pelos próprios pais. Da mesma forma que pai e mãe sentem vergonha quando vêem sua autoridade abalada pela desobediência dos filhos e relutam em admitir que perderam o controle do lar, também o professor se sente constrangido quando não consegue exercer sua autoridade e procura esconder esse fato de olhos alheios, fazendo com que a indisciplina e a violência por parte dos alunos sejam minimizadas. Assim, a violência escolar tem semelhanças com a violência doméstica — em vez de causar a necessidade de reparação para suas possíveis vítimas, ela causa constrangimento nas autoridades educacionais, que, diante de sua eclosão, se sentem fracassadas em seu papel de educadores, preferindo escondê-la dos olhos da sociedade. Foi o que constatou Eloísa Guimarães (1998), obrigando-se a mudar o tema de seu trabalho ao realizar uma pesquisa acadêmica em escolas cariocas:

“Embora o objetivo dessa pesquisa estivesse inicialmente centrado na questão curricular do ensino noturno, a compreensão dos modos de intervenção de grupos externos sobre os estabelecimentos escolares, com base na força física, impôs-se como questão de estudo desde então” (Guimarães, E., 1998, p.10).

Em outras palavras, a pesquisadora só se dispôs a estudar a violência quando constatou que esse era o grande drama vivido, cotidianamente, por aquelas escolas e que tudo o mais se tornava secundário em face dele. Segundo a autora, as escolas do morro pesquisadas em seu trabalho “são levadas, como condição necessária à sua sobrevivência e ao seu funcionamento, a aceder a certas exigências, configuradas na forma de acordos, tácitos ou explícitos, com os chefes dos morros” (op. cit., p.14). Por outro lado, “parte dos alunos das escolas era originária de alguns desses morros, e vários entre eles estavam ligados às diferentes gangues”; desse modo, “transpunham para dentro da escola não só as disputas entre as quadrilhas, mas seus métodos de ação” (ib., p.14). A autora relata até a visita que a diretora de uma das escolas pesquisadas fez ao dono do morro para “resolver pendências escolares com um aluno de sua área” (ib. p.15).

Apesar desse quadro quase apocalíptico, direção e professores da escola, na conversa com a pesquisadora, procuraram dissimular os episódios de violência, minimizando-os. Segundo Eloísa Guimarães, até ações violentas de alunos ligados ao narcotráfico eram tratadas pela direção e corpo docente da escola como meras “questões disciplinares cotidianas”, o que a leva a afirmar:

“Análises hoje disponíveis demonstram que professores, direção e equipes técnicas tendem, geralmente, a negar a existência de processos relacionados à questão da violência” (op. cit., p.27).

Reportagens de jornal confirmam essa tentativa das autoridades escolares no sentido de encobrir a violência nos estabelecimentos de ensino em que atuam. Numa escola da zona leste de São Paulo, professores relataram para um repórter do jornal *O Estado de S. Paulo* casos de ameaças e brutais espancamentos entre alunos, além do uso freqüente de drogas dentro da escola; mas a vice-diretora do estabelecimento tentou negar a ocorrência de todos esses fatos, como conta a reportagem:

“A vice-diretora sai e nega-se a dar entrevista: a Secretaria de Educação proíbe. Garante, de todo modo, que tudo vai às mil maravilhas. Os alunos não usam drogas na escola. Os que usavam, poucos, os pais já deram um jeito. ‘É uma escola-modelo’, afirma, sem querer se identificar” (*O Estado de S. Paulo*, 15/04/2001).

Mas um dos alunos que estava no pátio e que a vice-diretora pediu que voltasse para a aula desmentiu-a no próprio modo de se comportar: apesar de ter apenas 13 anos e estar matriculado na 6ª série, freqüentava as aulas com um pingente no pescoço em que aparecia o desenho estilizado de uma folha de maconha e comportava-se com ostensivo descaso em relação às normas do estabelecimento, tanto que demorou muito a atender ao chamado para se recolher à sala.

É possível que episódios do gênero sejam também exemplo de uma espécie de “síndrome do filho pródigo” que parece incidir sobre as relações entre pais e filhos, reproduzindo-se também na escola. Trata-se da tendência manifestada pelos pais no sentido de terem compaixão pelo filho desgarrado, muitas vezes levando-os a se conduzirem de modo injusto em relação aos demais, como se pode ler nas entreli-

nhas da parábola bíblica<sup>2</sup>. O mesmo pode vir a ocorrer com professores, como se percebe em redações premiadas num concurso promovido pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Goiânia publicadas no livro *O professor escreve sua história*. Muitas das redações relatam vivências pessoais dos mestres, como a de uma professora que teve a sua sacola com provas de alunos roubada dentro do ônibus. Os ladrões eram dois rapazes portando faca e revólver, mesmo assim, após dar queixa do roubo na delegacia, a professora disse ao delegado, referindo-se aos ladrões:

“Caso o senhor os encontre, não bata, não; pergunte se eles têm a sacola com as notas dos meus alunos. E diga que, se quiserem mudar de vida, eu posso ajudar. Afinal, sou professora...” (Tietzmann Silva, 1999, p.47).

Nesta e em outras redações do livro *O professor escreve sua história* transparece uma crença ingênua no papel da professora (geralmente são professoras). A exemplo do que ocorria na escola do passado, a professora é retratada como uma espécie de mãe, capaz de mudar o destino do aluno “pródigo” à custa de carinho e conselho. E o que estrutura essa crença são valores absolutos como o Bem e o Mal — a escola significa o bem e a rua representa o mal, como na dicotomia descrita por DaMatta (1988) ao utilizar as categorias “casa” e “rua” como metáforas que definem a sociedade brasileira:

“Quando digo então que ‘casa’ e ‘rua’ são categorias sociológicas para os brasileiros, estou afirmando que, entre nós, estas palavras não designam simplesmente espaços geográficos

---

<sup>2</sup> Nessa parábola de Jesus, o irmão mais velho queixa-se de ter sido sempre fiel ao pai, mas não mereceu o mesmo tratamento que é dado ao filho ingrato. O pai o repreende. A parábola busca acentuar o perdão e acaba sacrificando a justiça. (Lucas, 15:11-32)

ou coisas físicas comensuráveis, mas acima de tudo entidades morais, esferas de ação social, províncias éticas dotadas de positividade, domínios culturais institucionalizados e, por causa disso, capazes de despertar emoções, reações, leis, orações, músicas e imagens esteticamente emolduradas e inspiradas.”

Todavia, essa percepção ingênua calcada em valores tradicionais (geralmente inculcados na família e reforçados pela religião) tem seu contraponto nas teorias pedagógicas que imperam nas teses e dissertações sobre violência; não porque as referidas teses consigam fugir ao reducionismo que tanto condenam, mas porque simplesmente o invertem, transformando o aluno indisciplinado e violento em vítima — o “excluído” pela “escola autoritária”. O que os especialistas buscam já não é acolher o filho pródigo no seio da família, mas remodelar a família de acordo com o filho pródigo. O maniqueísmo permanece, invertendo-se apenas seus sinais: o aluno indisciplinado passa a ocupar, de certo modo, o pólo antes ocupado pelo bom aluno, já que se acredita que a escola, em face de sua indisciplinada, é sempre devedora, jamais credora.

Os atuais estudos sobre indisciplinada e violência nas escolas incidem quase sempre sobre as alegadas razões do aluno violento, deixando em segundo plano os danos graves e até fatais causados em suas vítimas, sejam professores ou colegas. Afinal, como afirmou Morrish (1972, p.14), “a anormalidade tem seu fascínio; nada existe de mais intrigante do que a patologia social”. As vítimas da violência não têm o mesmo apelo epistemológico de seus algozes, algo também evidente no jornalismo sensacionalista, na literatura, no cinema e nas artes de um modo geral. É o que reconhece a antropóloga Alba Zaluar, numa entrevista ao *Com Ciência*, jornal eletrônico da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) e Labjor (Laboratório de Jorna-

lismo da Unicamp), respondendo a uma indagação do seu entrevistador acerca da pesquisa sobre violência escolar:

“O número de pessoas que estudam o assunto aumentou muito, o número de pesquisas realizadas também. Mas ainda temos muita coisa a fazer. Por exemplo, existem pouquíssimas pesquisas sobre vitimização, que são feitas anualmente nos países de primeiro mundo como França, Inglaterra e Estados Unidos. Essas pesquisas são muito importantes porque elas nos permitem ter uma idéia a respeito daquilo que a gente chama a ‘cifra negra’, os crimes cometidos que não são registrados, as vítimas que não registram nenhuma queixa” (*Com Ciência*, 10/11/2001).

Autores como Áurea Guimarães (1985; 1996), Eunice Maria Godinho (1995) Júlio Groppa Aquino (1996), Tereza Rego (1996), Laurizete Ferragut Passos (1996), José Sérgio F. de Carvalho (1996), Sônia Moreira França (1996), Eloísa Guimarães (1998), Sueli Aparecida Itman Monteiro (1998), Irme Bonamigo (1998) e Alex Branco Fraga (2000), entre outros, terminam por abordar a relação professor-aluno a partir de uma perspectiva judicativa, em que, *a priori*, o professor e a instituição escolar são culpados pela indisciplina e violência de seus alunos. Por trás dessas pesquisas percebe-se um forte relativismo ético, que beira o paradoxo — pois se concebe absoluto.

O relativismo ético permeou até o conceito de violência, desfigurado por uma perspectiva excessivamente holista, como transparece no próprio título da pesquisa da Unesco — “violências”, no plural, e não “violência”, no singular. Praticamente todas as pesquisas sobre violência nas escolas realizadas atualmente nas universidades rendem tributo ao filósofo francês Yves Michaud (1989), para quem

“há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas ou culturais” (Michaud, 1989, p.10).

Segundo ele, o objetivo dessa definição é “dar conta” de vários fatos: “do caráter complexo das situações de interação”, que implica desde a violência anônima (praticada pela máquina burocrática de regimes totalitários) até os “diferentes tipos de danos que podem ser impostos” (como os danos ao próximo ou aos laços culturais), passando pelas “modalidades de produção da violência” e a sua “distribuição temporal”. Em outras palavras, para Michaud violência é tudo — todo o mundo social. Problema que também ocorre no conceito de violência contra a criança formulado pela filósofa Marilena Chauí:

“Violência contra a criança constitui-se em todo ato ou omissão dos pais, parentes, outras pessoas e instituições (entre elas a escola), capazes de causar danos físicos, sexuais e ou psicológicos (violência simbólica) à vítima. De um lado, implica uma transgressão de poder/dever de proteção do adulto e da sociedade em geral e, de outro, numa coisificação da infância, isto é, numa negação do direito que crianças e adolescentes têm de serem tratados como sujeitos e pessoas em condições especiais de crescimento” (in Westphal, 2003).

Em pesquisa sobre a relação entre violência e autoridade docente, Júlio Groppa Aquino também se mostra caudatário desse conceito um tanto difuso de violência, que pode ser aplicado indistintamente a toda e qualquer relação humana, fazendo com que se torne completamente ineficaz, sobretudo no âmbito da sociologia da educação. Para Aquino

(1998) a violência é uma espécie de “liturgia” que permeia todas as relações institucionais:

“Com efeito, sempre que nos posicionamos perante um outro na qualidade de representantes hierárquicos de determinada prática social, seja com o intuito que for, estabelecemos uma relação, a rigor, violenta. Nesse sentido, pais e filhos são violentos entre si, da mesma forma que médicos e pacientes, sacerdotes e fiéis, personagens televisivos e espectadores, professores e alunos. É o que se poderia conceber, grosso modo, como uma espécie de “liturgia” dos lugares e, por extensão, das relações institucionais.” (Aquino, 1998, p.7)

Referindo-se ao corpo docente da escola, Aquino chega a afirmar que “a ação dos agentes institucionais será inevitavelmente violenta porque transformadora”, mas, estranhamente, não parece considerar como violência a violência de fato — aquela que machuca ou elimina fisicamente o outro. Eis o que afirma, com uma frase de efeito, à guisa de máxima:

“Grosso modo, poder-se-ia concluir que, de um ponto de vista institucional, não há exercício de autoridade sem o emprego de violência, e, em certa medida, não há o emprego de violência sem exercício de autoridade” (Aquino, 1998, p.15).

Ora, se não há o emprego de violência sem exercício de autoridade, significa, então, que se o preso matar o guarda, o aluno espancar o mestre e o filho bater no pai, nada disso poderá ser considerado violência, pois, em suas respectivas instituições (prisão, escola e família), esses agressores não exercem o papel de autoridade.

A pesquisa sobre violência nas escolas da Unesco também segue essa tendência e adota um conceito subjetivista de violência, que mais

serve para proteger os que a praticam do que para evitar que façam novas vítimas. Maior estudo do gênero já realizado no país, envolvendo dezenas de pesquisadores e 14 instituições de ensino superior, a pesquisa analisou questionários de 33.655 alunos, 10.255 pais e 3.099 professores, além de ter feito entrevistas com 2.115 pessoas. Dada a sua importância, convém transcrever literalmente o conceito de violência que a anima, praticamente o mesmo de Michaud:

“A fim de incorporar vários eixos de reflexão e matrizes teóricas aqui discutidos, entende-se violência neste trabalho, primeiramente como a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo — abrangendo desde os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos, homicídios, até a violência no trânsito, disfarçada sobre a denominação de ‘acidentes’, além das diversas formas de agressão sexual. Compreende-se, igualmente, todas as formas de violência verbal, simbólica e institucional” (Abramovay & Rua, 2002, p.94).

Uma vez que esses conceitos tentam abarcar indivíduos e grupos, imiscuindo-se na intimidade da psicologia e escavando as estruturas sociais, eles acabam se distanciando — infinitamente — daquilo que, no senso comum, é visto como violência. Quando isso ocorre, o cientista é obrigado a abdicar da palavra de uso corrente, se não quiser confundir mais do que esclarecer, como explica Durkheim:

“As palavras da linguagem comum, tal como os conceitos que elas exprimem, são sempre ambíguas e o seu direto emprego científico, a partir de seu uso normal, sem as submeter a nenhuma transformação, conduziria às mais graves confusões” (1996, p.7).

O sociólogo francês não podia imaginar que, um século depois de seu gigantesco esforço de instituir a sociologia como disciplina acadêmica, a preocupação com “o rigor que a ciência exige” já não se deve pôr em alerta apenas em face da “linguagem comum”, mas, sobretudo, diante da própria linguagem científica. Muitas vezes, no vão esforço de se passar por complexa, a linguagem científica se torna confusa e já não consegue descrever a realidade a que se refere, limitando-se a exprimir as idiossincrasias do cientista que a emprega.

Ao dizer que até mesmo “danos às participações simbólicas ou culturais” das pessoas podem ser violência, Michaud abre a possibilidade de que um historiador da literatura chame de “violência” a crítica de Machado de Assis à poesia de Sílvio Romero publicada em 1879. Apesar de polida, correta e absolutamente restrita aos aspectos estéticos da obra, essa crítica deve ter causado um dano tão intenso à participação “simbólica” ou “cultural” de Sílvio Romero, que esse autor jamais perdoou Machado — quase 20 anos depois, em 1898, Romero publicou o livro intitulado *Machado de Assis*, em que descarregou sua bÍlis contra o já consagrado criador de Brás Cubas, Simão Bacamarte e Quincas Borba.

Na época em que foi criticado por Machado de Assis, Sílvio Romero era um sergipano de 29 anos (onze a menos que Machado), recém-chegado ao Rio de Janeiro e trazendo na bagagem um fervor intelectual por Darwin, Spencer e especialmente pelo seu conterrâneo Tobias Barreto (1839-1889), ensaÍsta e poeta mestiço que se transformou em epÍgono da filosofia alemã no Brasil. Em sua crítica, Machado mencionou o exagero dos louvores de Romero a Tobias Barreto, o

que, provavelmente, soou para o “nortista”<sup>3</sup> como um menosprezo da Corte pelo Sertão — ou seja, uma “violência”. E a prova da profunda mágoa de Sílvio Romero em relação a seu antigo crítico é a própria qualidade do referido ensaio intitulado *Machado de Assis*. Mesmo sendo um dos grandes intelectuais brasileiros, com uma sólida obra de crítica cultural, Sílvio Romero não critica a obra, vinga-se do autor, falando até mesmo dos problemas pessoais de Machado, como a gagueira e a pobreza familiar.

Portanto, a se adotar o conceito de violência de Michaud, eis, sem dúvida, mais um fato sociológico a merecer o nome de “violência” — a crítica literária. Porque não existe crítica (a não ser a exclusivamente laudatória) que não cause danos à “participação simbólica” do criticado. Afinal, quem é que gosta de se ver exposto ao mundo em seus defeitos, ainda que a exposição deles seja justa e necessária? Nem todos reagem a uma crítica do modo como Sílvio Romero reagiu à crítica de Machado de Assis, mas qualquer pessoa tende a se sentir diminuída ao ver os defeitos de seu trabalho apontados em público, por mais que a crítica seja justa. Adotando-se, portanto, o conceito de violência simbólica, decreta-se a morte da crítica literária e toda crítica teria de ser feita somente em particular, para o próprio criticado, jamais podendo ser publicada, sob pena de configurar-se em violência. O que vale também para os demais gêneros de crítica, como a de arte ou a científica, pois nem o artista nem o cientista gostam de ver seu trabalho sendo retratado desfavoravelmente em público. Em outras palavras, o conceito de violência simbólica, se levado a sério, levaria a uma autocensura generalizada.

---

<sup>3</sup> Já foi comum referir-se ao nordestino como “nortista”. No poema *Triste Partida*, de Patativa do Assaré, musicado e gravado por Luiz Gonzaga em 1964, o termo ainda aparece.

A proposta de incluir na definição de violência os “danos às participações simbólicas” do indivíduo torna o conceito tão subjetivo que pensar a violência passa a ser uma atividade privativa da psicanálise, para não dizer de Deus. Infelizmente, conceitos semelhantes ao de Michaud tornaram-se hegemônicos até mesmo na sociologia — uma ciência que quanto mais se pretende modernamente empírica, mais se embrenha em sua própria pré-história literária e filosófica, quando o sociólogo não passava de um teórico, cujo campo de pesquisa eram as estantes das bibliotecas.

É possível que parte dessa desnecessária complexidade a que as ciências sociais se arvoram tenha sua raiz no desapego aos fatos em nome das teses. Desde Foucault que o discurso tomou o lugar da realidade; mas, já na época de Durkheim, o pragmatismo — que o próprio Durkheim combatia duramente — iniciava esse sestro de fazer da verdade uma mercadoria entre discursos, como se não existisse nenhuma outra realidade além daquela que a palavra cria. Hoje, prestigiadas teses sobre violência nas escolas não hesitam em contestar todas as visões passadas sobre o fenômeno, afirmando que os estudos anteriores não foram capazes de resolver o problema por falta de conceitos adequados. É o que faz Aquino (1998), depois de perguntar “o que fazer?” diante dos efeitos da violência:

“A partir de tais efeitos, como alçar um saber menos fatalista e mais autônomo acerca da intervenção escolar que pudesse porventura gerar contra-efeitos ou, pelo menos, novas apropriações desse já conhecido estado de coisas? *Talvez uma alternativa viável seja mesmo de ordem conceitual, responsável pela delimitação do raio de nosso olhar*” (Aquino, 1998, p.9, grifo meu).

O autor parece depositar uma excessiva fé no poder dos conceitos como instrumentos de transformação dos fatos. No que não está sozinho. Muitos pesquisadores passam mais tempo tentando provar — discursivamente — a eficácia do seu método do que se empenhando em aplicá-lo ao problema que tencionam resolver. Nem precisavam ter lido Durkheim para perceber que essa atitude não condiz com o que se espera da ciência — Machado de Assis lhes bastaria. No mesmo artigo em que critica Sílvio Romero, Machado (OC, vol III, p.836) ensina que “o modo eficaz de se mostrar que se possui um processo científico não é proclamá-lo a todos os instantes, mas aplicá-lo oportunamente”.

Atentando para o alerta do escritor brasileiro, voltemos a Durkheim. O sociólogo francês também ensina que

“o investigador é forçado a construir, ele próprio, os grupos que quer estudar, de modo a conferir-lhes a homogeneidade e a especificidade necessárias para poderem ser tratados cientificamente” (1996, p.7).

Mas, antes de seguir o conselho de Durkheim, convém explicar porque sua obra alicerça este estudo, uma vez que pensadores como Foucault e Bourdieu, entre os contemporâneos, e Marx, entre os clássicos, estão entre os mais utilizados quando se discute o fenômeno da violência nas escolas.

Apesar da importância histórica de Durkheim para a pedagogia, tendo em vista os seus estudos pioneiros de sociologia da educação, sua obra teve uma aceitação limitada entre os teóricos da educação no Brasil. Quando a obra de Durkheim aportou no país, na década de 1930, ela já concorria com uma influência mais forte no seio da Escola Nova — a do pragmatismo norte-americano representado por John

Dewey. Numa obra clássica do movimento, *Introdução à escola nova*, de Lourenço Filho, publicada em 1929 e reconhecida internacionalmente, Durkheim é citado apenas duas vezes, enquanto o pragmatismo é fartamente defendido pelo autor.

Entretanto, é em Durkheim que se encontram alguns dos fundamentos insuperáveis da sociologia e da própria pedagogia. A importância do sociólogo francês levou Donald McRae (1975), num livro sobre Weber, a afirmar que Durkheim é, de longe, o maior sociólogo de todos os tempos. McRae elogia-lhe, sobretudo, a clareza, que se oferece humilde ao leitor, com a honestidade intelectual típica dos grandes luminares do pensamento. Ao contrário de um Bourdieu — acusado por Verdes-Leroux (1998, p.114-15) de impor um “terrorisme sociologique” numa “langue artificielle” e “rebarbative” — Durkheim busca ser claro e objetivo na definição dos conceitos dos quais se serve, como faz com o conceito de suicídio:

“Vamos procurar ver se, entre os diferentes tipos de mortes, existem alguns que têm em comum caracteres suficientemente objetivos para poderem ser reconhecidos por qualquer observador de boa fé, suficientemente especiais para não serem encontrados noutros tipos, mas, ao mesmo tempo, suficientemente próximos dos que são geralmente qualificados sob a designação de suicídio, para que, possamos, sem sair demasiado do uso comum, conservar essa mesma expressão” (1996, p.8).

Convém sublinhar a afirmação de Durkheim de que o pesquisador não deve “sair demasiado do uso comum” de uma expressão caso queira conservá-la. Tendo por parâmetro essa recomendação, é preciso reconhecer que o modo como a sociologia contemporânea define violência já está a exigir um novo termo capaz de abarcar os fenômenos

que a definição descreve, se é que isso é possível. A palavra *violência* é utilizada pelos sociólogos de um modo tão diverso do uso corrente que causaria escândalo às pessoas comuns se elas fossem informadas das conseqüências teóricas e práticas, cognitivas e morais, dessa ficção conceitual, digna de Kafka. Sob o guarda-chuva de “violência” abriga-se desde o olhar severo de um professor sobre o aluno até a selvágia com que o “Maníaco do Parque” matava suas vítimas<sup>4</sup>. Ao abusarem de um conceito tão extensivo, verdadeiro conceito-esponja, que absorve tudo, as ciências sociais incorrem num relativismo problemático, esquecendo que,

“para poder subsistir, [a sociedade] não tem apenas necessidade de suficiente conformismo moral; há um mínimo de conformismo lógico que ela também já não pode dispensar” (Durkheim, 1989, p.46).

Nas ciências sociais contemporâneas — da história ao direito, da sociologia à filosofia — impera um danoso inconformismo lógico que tem levado ao inconformismo moral, para usarmos o sábio alerta de Durkheim. O conceito de violência de Michaud, uma vez aplicado ao ensino, traz sérias conseqüências éticas, ruindo as próprias bases da educação. Ao banalizar a palavra *violência*, os cientistas sociais correm o risco de inibir o repúdio que ela causa ou deveria causar na sociedade. Se um ralho é tão *violento* quanto o açoite, que diferença haverá entre o pai repreender ou espancar o filho, se em qualquer dos casos ele será tachado de violento?

---

<sup>4</sup> Francisco de Assis Pereira trabalhava como mototaxista e seduzia mulheres, para estuprá-las e assassiná-las num parque da cidade de São Paulo. Acabou preso, tornando-se um dos maiores acontecimentos da imprensa em 1998, devido à extrema crueldade com que praticava seus crimes.

Como ensina Durkheim, ao definir o conceito de violência, o cientista social não pode perder de vista o uso corrente do termo *violência*, caso queira continuar a utilizá-lo de modo produtivo no âmbito da ciência. Primeiramente, deve atentar para a etimologia da palavra, que vem do latim *violentia*, significando “violência, caráter violento ou bravio, força”. Como reconhece o próprio Michaud,

“para onde quer que nos voltemos, encontramos, portanto, no âmago da noção de violência a idéia de uma força, de uma potência natural cujo exercício contra alguma coisa ou contra alguém toma um caráter violento. [Em outras palavras] a idéia de força constitui o seu núcleo central e contribui para fazê-la designar prioritariamente uma gama de comportamentos e de ações físicas” (Michaud, 1989, p.8)

Pode-se acrescentar com Michaud — sem extrair as mesmas conseqüências — que a violência pressupõe valores. Não para que se façam opções ideológicas a partir desse fato e, sim, por reconhecer que a violência é social, sem deixar, no entanto, de mensurá-la por valores humanos, na esteira do que propõe Durkheim em relação aos valores fundamentais da educação. Para Durkheim, a sociedade moderna, ao fazer emergir o indivíduo, livrando-o da solidariedade mecânica da horda, possibilita a consciência do homem universal. Mas para que se possa falar na universalidade do ser humano, é preciso que os valores que o norteiam não sejam apenas sociais no sentido de *históricos*, mas sociais também no sentido de *humanos*; isto é, inevitavelmente espaço-temporais (alicerçando-se num dado local e num dado tempo), mas suficientemente universais, captando também a natureza transcendente da humanidade — aquela que, para Durkheim, reside na consciência coletiva da sociedade moderna.

Atendendo aos princípios durkheimianos, para se definir violência de um ponto de vista sociológico, isto é, para transformá-la em objeto de investigação empírica, é preciso que seu conceito atenda a três critérios básicos: 1) deve possuir características suficientemente objetivas; 2) deve apresentar características suficientemente especiais; 3) deve buscar o que há de similar nessas características.

Apliquemos essa perspectiva sobre dois tipos de fenômenos sociais que Michaud não hesitaria em classificar como violência: a “violência” difusa da instituição escolar e a “violência” cruenta de um homicida serial. (Por enquanto, grafemo-las com aspas, pois — valendo-nos da recomendável dúvida cartesiana — ainda não sabemos qual dos fenômenos é violência ou se ambos são violência.)

De imediato, percebe-se que apenas o segundo fenômeno (a “violência” cruenta de um homicida serial) atende ao primeiro critério proposto por Durkheim para delimitar um conceito, pois só ele é suficientemente objetivo, passível de ser percebido pelos sentidos e aferido por instrumentos. A “violência” difusa da instituição escolar — introjetada paulatinamente nos alunos e até desejada por eles — é extremamente subjetiva, sendo difícil identificar os momentos em que extrapola seus próprios limites.

Também o segundo critério (deve possuir características suficientemente especiais) só é atendido pelo segundo fenômeno, uma vez que só ele apresenta características especiais, ainda que, em ambos, haja um agente (escola ou homicida) e um paciente (aluno ou assassinado). A “violência” difusa que a escola exerce sobre o aluno não é diferente da “violência” difusa com que a mãe condiciona o filho pequeno para que ele aprenda a usar o vaso sanitário.

Já o terceiro critério (buscar o que há de similar nessas características) definitivamente afasta os dois fenômenos de perfilarem numa categoria única. Não há termos de similaridade entre assassinatos em série e a rotina escolar, por mais que esta seja opressiva. E a diferença não é só moral, configurada pelos valores — é também de natureza, dada pela essência de ambos os fenômenos. A “violência” difusa da instituição escolar é um condicionamento, um estado; já a “violência” cruenta do assassino serial é um rompimento, uma ação.

Portanto, já podem ser tiradas as aspas da violência cometida pelo assassino serial e conservadas no caso da “violência” praticada pela instituição escolar. O que Michaud chama de “violência difusa, psicológica, simbólica, cultural” pode ser qualquer outra coisa, menos violência. Pode ser, por exemplo, *opressão*, termo que, no Brasil, acabou sendo identificado com violência pelo fato de estar associado ao regime militar instaurado no país em 1964. A opressão é um estado, um condicionamento; a violência é uma ação, um impacto. A opressão nem metaforicamente deve ser chamada de violência, salvo no âmbito da psicologia (mesmo assim, com reservas), onde a perspectiva de análise é individual e, nesse caso, o sentimento do paciente em face da opressão pode ser tão doloroso quanto se ele tivesse sofrido uma violência de fato.

Mas façamos como Durkheim, que sempre concedeu a seus adversários de idéias o benefício da dúvida. Assim como faria o mestre francês, tentemos aplicar a um fato concreto o conceito de “violência” de Michaud, na expectativa de validá-lo pela experiência, ainda que, teoricamente, ele já se tenha mostrado impreciso. Imaginemos uma cena muito comum: numa circunspecta reunião de adultos, uma criança brinca, atrapalhando seu pai, que participa ativamente das discus-

sões; então, o pai fita a criança com severidade: ela compreende a re-preensão explícita naquele olhar e trata de deixar o recinto para brincar fora dele, enquanto aguarda o término da reunião.

Imaginemos, agora, que essa ação se repete três vezes, de modo idêntico, só que praticada por três pais diferentes com seus respectivos filhos: na primeira cena, o pai X olha severamente para seu filho A, e o menino deixa a sala; na segunda cena, o pai Y olha do mesmo modo para seu filho B, e o menino também sai da sala; na terceira cena, o pai Z repete o mesmo olhar dos anteriores para seu filho C, e o menino, da mesma forma, deixa a sala.

Compartilhando do conceito de violência psicológica, simbólica etc., qual ou quais das três cenas descritas é um ato de violência? Impossível dizer, olhando de fora, como compete à sociologia olhar — todos os três podem ou não ser violentos. O pai X pode ter obtido sucesso com seu olhar severo pelo fato de espancar seu filho A frequentemente, inculcando-lhe um terror antecipado (e justificado) só por olhá-lo. O pai Y também pode ter obtido sucesso porque cerca o filho B de uma autoridade opressora, e apesar de nunca espancá-lo, já o condicionou, há muito, para a obediência servil. Já o pai Z pode ser um pai extremamente carinhoso e aberto, a quem o filho C trata como amigo e respeita como ídolo, daí a autoridade que este pai mantém com um simples olhar severo, sem jamais precisar recorrer aos gritos ou ao castigo físico.

Ora, os que defendem os conceitos modernos de violência não relutariam em identificar o olhar severo do pai que espanca o filho como violência. Nesse caso incorrem em dificuldade: como não considerar violência o do pai que apenas condiciona e também o olhar do pai que

dialoga se os três olhares são idênticos? Ocorre que estender o conceito de violência para os três olhares é cometer uma injustiça com o pai Z, que dialoga, já que até mesmo o seu próprio filho C entende como absolutamente legítimo aquele olhar. Por outro lado, não considerar nenhum desses olhares “violência” é algo que as ciências humanas de hoje não cogitam, porque, para elas, não há melhor espécime de violência psicológica do que o olhar severo do pai opressivo Y sobre o seu condicionado filho B. Além do mais, a violência do pai que espanca é indiscutível, sob qualquer prisma conceitual, ainda que seu olhar tenha sido idêntico ao dos outros dois pais.

É possível que os defensores do conceito de violência simbólica sustentem que basta reconstituir weberianamente cada caso para definir os limites e a intensidade violenta de cada olhar. Nesse caso, o olhar do pai X seria violento por estar calcado nos espancamentos com que castiga o filho A; o olhar do pai Y seria uma violência psicológica pela opressão a que submete o filho B; já o olhar do pai Z sobre seu filho C não seria violência de espécie alguma, mas apenas a expressão legítima de autoridade e não de autoritarismo como as outras.

Todavia, ainda que essa explicação fosse operacional no âmbito da sociologia, — e não é nem pode ser, — ela não satisfaz. Ao estender demasiadamente o conceito de violência, esse modelo de explicação trai o estado psíquico das vítimas que tenciona abranger. É óbvio que o filho que é espancado sente na pele a enorme diferença entre o dia em que seu pai, menos nervoso, limita-se a olhá-lo com severidade (mesmo lhe inculcando medo) e o dia em que se põe a surrá-lo barbaramente. Se esse filho se acostumar a ouvir na escola que a violência psicológica pode ser até mais grave do que a violência física (como freqüentemente se afirma), com o tempo, corre o risco de perder até a

capacidade de notar uma possível melhora no caráter de seu pai, caso cessem os espancamentos e eles sejam substituídos pela severidade. Felizmente, a reflexividade das ciências humanas não costuma ser mais forte do que o bom senso das pessoas — e o filho sempre será capaz de perceber essa diferença na pele...

Portanto, uma definição desejável de violência, para as finalidades deste trabalho, deve resgatar o radical da palavra (*vis*), reincorporando seu núcleo de força, que se perde nas definições extensivas do conceito. Faz-se urgente esse resgate do sentido originário da palavra até para evitar que todas as pessoas do mundo, indistintamente, possam ser acusadas de “violentas” ou tidas como “violentadas”. Quem não maltratou psicologicamente alguém e, por sua vez, não foi maltratado psicologicamente por outro? Quem não praticou uma injustiça, gerando mágoa em terceiros, ainda que involuntariamente? Quem não foi injustiçado, achando que merecia reparação, sem, no entanto, obtê-la? Como se vê, praticamente todas as pessoas que habitam a face da terra poderiam ser diretamente responsabilizadas pela violência presente, passada e futura, caso se adote o conceito de violência simbólica. Como observa o pensador francês Jean-Claude Chesnais,

“falar de violência neste sentido [simbólico] é um abuso de linguagem, próprio a certos intelectuais ocidentais, excessivamente bem instalados na vida para conhecer o mundo obscuro da miséria e do crime” (in Abramovay & Rua, 2002, p.68).

Além disso, o conceito de violência simbólica ou psicológica é inoperante, sobretudo, no âmbito da sociologia, que se reconhece (e se fez reconhecer) como uma ciência empírica. Um pesquisador chamado a estudar a violência num determinado segmento social, caso se fie no conceito de Michaud, parecerá mais leigo sobre o assunto do que as

pessoas que o chamaram para que ele lhes esclarecesse o fenômeno. Enquanto os leigos saberão discernir pelo menos quem são os agentes e as vítimas da violência, o cientista social corre o risco de confundir até esses elementos do problema; isso se não chegar a invertê-los, culpando as vítimas e inocentando os algozes — o que frequentemente acontece nos estudos sobre violência nas escolas. Como afirma Hannah Arendt (1994),

“onde todos são culpados, ninguém o é; as confissões de culpa coletiva são a melhor salvaguarda possível contra a descoberta dos culpados, e a própria grandeza do crime, a melhor desculpa para não fazer nada” (Arendt, 1994, p.48).

Para Chesnais (apud Abromovay & Rua, 2002), as várias concepções de violência existentes devem ser hierarquizadas segundo o seu custo social. E, no seu entender, a violência com suficiente referencial empírico para ser reconhecida como tal é a violência física. A violência econômica, dirigida contra o patrimônio, e a violência simbólica, com seu forte conteúdo subjetivo, extrapolam o significado de violência:

“Este autor sustenta que somente a primeira concepção tem por base uma definição etimologicamente correta, encontra amparo nos códigos penais e nas respectivas profissões — médicas e policiais, por exemplo — quanto ao fenômeno. Assim, a violência física é que significaria efetivamente a agressão contra as pessoas, já que ameaça o que elas têm de mais precioso: a vida, a saúde, a liberdade” (Abramovay & Rua, 2002, p.69).

Todavia, descartar a perspectiva simbólica da violência não facilita sua definição. Como quase todos os termos da linguagem corrente, também este está impregnado de significados vários, que não podem

ser transpostos para o campo da ciência sem um exame prévio. No Brasil, essa tarefa é ainda mais difícil, porque os 20 anos de regime militar — com o terrorismo de um lado e a tortura de outro — terminaram por politizar excessivamente o conceito de violência. Prova disso é que outro sucesso editorial sobre o assunto é o opúsculo de Nilo Odália (1983), escrito para a Coleção Primeiros Passos, da Editora Brasiliense, série politicamente engajada nas lutas da esquerda, com enorme aceitação nas escolas brasileiras, sobretudo nas décadas de 80 e 90, inspirando, inclusive, uma concorrente, a Série Polêmicas, da Editora Ática, onde se publicou o mencionado livro de Michaud. Adotado há vários anos em escolas secundárias e faculdades, a obra de Nilo Odália prioriza a análise da violência do Estado contra o cidadão, ainda assim, apenas a praticada pelas sociedades capitalistas. Esse viés político-ideológico permeia boa parte das pesquisas sobre o tema no país, como implicitamente reconhecem Abramovay & Rua (2002):

“A literatura nacional contempla não apenas a violência física, mas inclui o acento na ética e na política e a preocupação em dar visibilidade a ‘violências simbólicas’ (Abramovay & Rua, 2002, p.72).

Todavia, pensar a violência a partir da política é como pensar a saúde através da neurocirurgia. A política, por mais que se diga o contrário (interpretando erroneamente Aristóteles), é uma atividade terciária de sociedades complexas. A máxima de que “o homem é um animal político”, cunhada pelo filósofo grego, não significa que todos os indivíduos de uma dada sociedade se ocupam ou devam se ocupar das questões de governo, como agremiações partidárias, eleições, fiscalização do governante etc., como se afirma comumente nas escolas; o que a frase quer dizer é que o homem é um “animal social”, pois a raiz

de política, *polis*, tinha esse sentido entre os gregos clássicos, como explica Norberto Bobbio:

“Derivado do adjetivo originado de *pólis* (*politikós*), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social, o termo Política se expandiu graças à influência da grande obra de Aristóteles, intitulada Política. (...) O poder político pertence à categoria do poder do homem sobre outro homem (...), como relação entre governantes e governados, entre soberano e súditos, entre Estado e cidadãos, entre autoridade e obediência, etc. Há várias formas de poder do homem sobre o homem; o poder político é apenas uma delas” (Bobbio, 1998, p.955).

A violência, portanto, deve ser discutida, sobretudo, no âmbito das relações primárias entre as pessoas, como fazem alguns estudiosos citados por Michaud:

“Nieburg define a violência como ‘uma ação direta ou indireta, destinada a limitar, ferir ou destruir pessoas ou bens’. Por sua vez, H.D. Graham e T.R. Gurr escrevem: ‘A violência se define, num sentido estrito, como um comportamento que visa causar ferimentos às pessoas ou prejuízos aos bens. Coletiva ou individualmente podemos considerar tais atos de violência como bons, maus, ou nem um nem outro, segundo quem começa contra quem’” (Michaud, 1989, p.10).

Michaud considera insuficientes essas definições por entender que elas estão presas demais aos fatos, não contemplando o aspecto psicológico da violência, anteriormente analisado. Todavia, a insuficiência dessas duas definições citadas e repudiadas por Michaud não reside em sua circunscrição aos fatos. (Tratando-se de uma definição sociológica, o que mais se poderia exigir?) O problema de ambas é seu

enfoque por demais teleológico. Os dois autores definem violência a partir de uma intenção — a intenção de causar danos a pessoas ou bens. Como também faz Jurandir Freire (apud Fukui, in Abramovay & Rua, 2002, p.75), para quem violência “é o emprego desejado da agressividade com fins destrutivos”. Partindo dessa definição de violência, Fukui argumenta:

“Agressões físicas, brigas, conflitos podem ser expressões da agressividade humana, mas não necessariamente manifestações de violência. Na violência, a ação é traduzida como violenta pela vítima, pelo agente ou pelo observador. A violência ocorre quando há desejo de destruição” (in Abramovay & Rua, p.75).

Adotada a definição de Fukui e Freire, os assassinos do pataxó Galdino Jesus dos Santos, queimado vivo em 20 de abril de 1997, teriam de ser libertados imediatamente pela Justiça. Como a vítima morreu e o crime não teve testemunhas diretas, resta a interpretação dos agentes, e eles juraram inocência, alegando que não tinham a intenção de matar, queriam apenas assustar o índio; logo, conforme esse conceito de violência, o ato deles não foi violento.

Essa definição de violência, que leva em conta a intenção de quem a pratica, costuma ser adotada no direito. É fundamental para a determinação da pena, por parte do juiz, saber se o agente tinha consciência de seu ato e se agiu ou não com dolo. O crime culposos não pode ser punido da mesma forma que o crime doloso, daí a importância de se descobrir qual foi a intenção do agente, se ele matou por que quis matar ou se matou por acidente<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Dúvida que, aliás, não cabe no caso do índio pataxó, porque adolescentes e jovens do século XX não são os índios do Anhangüera, que ainda confundiam álcool com água.

Possivelmente cômicos dessa cilada, Merle e Virtu tentam aprimorar o conceito de violência, definindo-a como

“atos através dos quais se exprimem a agressividade e a brutalidade do homem, dirigidas contra seus semelhantes e causando-lhes lesões ou traumatismos mais ou menos graves” (Michaud, p.9).

Esse último conceito aproxima-se bastante do que se considera como violência nesta pesquisa, mas ainda não é suficiente. Apesar de ter sido escoimado do viés psicológico e das confusões simbólicas, ele ainda não é rigorosamente sociológico. De acordo com o conceito de Merle e Virtu, o suicídio público de um aluno em plena sala de aula, mesmo com facadas no próprio peito, diante dos colegas, nos moldes do haraquiri japonês, não seria um ato violento, uma vez que não se enquadra na categoria dos atos dirigidos contra o próximo visando causar-lhes lesões ou traumatismos. Portanto, mesmo mantendo o núcleo dessa definição de violência (que não perde de vista o componente biológico da agressividade<sup>6</sup>), é preciso acrescentar-lhe a dimensão social que lhe falta. A definição de Merle e Virtu — autores de um tratado jurídico, de onde foi extraída a definição — é excessivamente circunscrita ao direito, daí a necessidade de tentar aprimorá-la com o objetivo de torná-la operacional na sociologia.

O que diríamos de um caçador que atira em sua presa e, depois, vai exibi-la como troféu? Ou do camponês que, entre guinchos e sangue, mata o leitão para alimentar a família? A ninguém ocorreria dizer que são violentos, uma vez que a caça e o abate de animais são soci-

---

<sup>6</sup> Edward Wilson, Albert Cohen, Randy Thornhill, Craig Palmer, Richard Wrangham e Dade Peterson, entre dezenas de outros autores, produziram respeitáveis pesquisas na comunidade acadêmica internacional sobre os fatores biológicos da agressividade.

almente aceitos. É certo que os ecologistas vêem na caça uma violência e muitos naturalistas repudiam o abate de animais para consumo. Também rechaçam experimentos científicos com ratos e outras espécies, mesmo que esses experimentos sejam importantes para a sobrevivência da espécie humana. Todavia, levando em conta que a caça ou o abate de animais são socialmente aceitos em praticamente todas as culturas e épocas (ressalvando-se um ou outro sistema filosófico ou profissão de fé religiosa), as críticas radicais que visam tachar essas atividades como violentas em si só são possíveis porque seus autores não se colocam na perspectiva do ser humano, mas, sim, na do animal abatido. Essa atitude, entretanto, não pode servir de parâmetro para valores humanos e, conseqüentemente, ser estendida a toda a sociedade. É o que explica a filósofa Mary Warnock (1992):

“Fazer uso de um membro de nossa própria espécie para servir a nossos fins particulares é, hoje, geralmente considerado injustificável, enquanto usar um cavalo ou um cachorro para nossos propósitos pessoais não o é. Se alguém perguntasse se a nossa visão a respeito de questões como estas pode se modificar no futuro, da mesma forma que se modificou em relação à questão da igualdade entre todos seres humanos, sejam brancos ou negros, prisioneiros de guerra ou não, eu responderia que tal mudança não é possível. Pois falar da primazia do ser humano é articular a estrutura e as fronteiras da moralidade humanas. São os seres humanos, e somente eles, os agentes morais que fazem escolhas e julgam a si próprios por estar praticando o bem e o mal, que podem ver que outros seres humanos devem ser tratados como criaturas livres e que fazem escolhas, uma vez que eles próprios são assim. Não podemos admitir qualquer outro animal em uma comunidade moral, porque eles seriam incapazes de reconhecer sua admissão ou de admitir-nos em sua comunidade” (Warnock, p.36).

Todavia, se a pesca ou a caça esportiva são socialmente admitidas, o mesmo não se poderia dizer do caçador que, uma vez derrubada a presa, saltasse sobre ela de faca em punho e começasse a esquartejá-la com uma fúria indescritível. Sem dúvida, o senso comum ficaria horrorizado com esse ato. Ele não seria dirigido a nenhum semelhante, não causaria danos ao patrimônio alheio, mas nem por isso deixaria de provocar reprovação e até horror. Percebe-se, então, que a definição de Merle e Vitu, ainda que próxima do que se pretende neste trabalho, peca pela confusão que faz entre *agressividade* e *brutalidade*, termos que serão definidos a seguir.

Se de um lado, pode-se falar em instinto de agressividade do ser humano, de outro há que se reconhecer que, ao longo da história da espécie, nem todas as manifestações dessa agressividade são socialmente repudiadas. Urge, então, encontrar uma palavra para definir a manifestação da agressividade socialmente condenada. Esta palavra pode ser *brutalidade*, que deriva do latim *brutus*, do elemento de composição *brut*, segundo a etimologia do dicionário *Houaiss*. Originalmente, a palavra expressa a idéia de *pesado*, no sentido físico; mas, ainda no latim, adquiriu também o sentido de “pesado de espírito, estúpido”, “valores semânticos que perduram no português e línguas que o adotaram”, segundo o *Houaiss*.

A palavra *brutalidade*, na linguagem corrente (ainda segundo o *Houaiss*), significa “característica, estado ou condição do que é irracional; animalidade, bestialidade; crueldade, desumanidade” e, por extensão (também de acordo com o dicionário), pode ser usada como sinônimo de *violência*. No português, *brutalidade* seria, portanto, a transposição, para o âmbito da cultura, da *agressividade* encontrada no estado de natureza. A definição de Merle e Vitu é feliz ao operar

com esses dois termos, mas os mistura indistintamente, podendo causar certa confusão. A leoa que persegue, mata e devora o antílope exprime uma agressividade intrínseca à sua natureza, mas não se pode nunca dizer que é brutal. A leoa não dispõe de cultura para julgar sua agressividade, logo, chamá-la de “brutal” é tão figurativo quanto dizer que o boxeador Maguila é um touro. A biologia mostra que todos os seres vivos são agressivos; mas a cultura entende que só o homem pode ser brutal.

Seria, então, a *brutalidade* um sinônimo de *violência*, podendo substituir este último termo em qualquer circunstância? Acreditamos que não. A relação entre *brutalidade* e *violência* parece ser da mesma natureza que a moderna relação entre *moral* e *ética*:

“Alguns propõem que a diferença de sentido entre as palavras *moral* e *ética* seja exatamente esta: a moralidade se referiria a um certo numero de mandamentos precisos, enquanto a ética diria respeito a princípios norteadores. Exemplo: o mandamento ‘não roube’ seria uma regra simples e clara de nível moral, ao passo que o imperativo ‘aja sempre de forma justa’ traduziria um princípio, o da justiça, que, entre outras coisas, contempla a distribuição de riquezas, mas não prescreve, explicitamente, que não se deve apropriar de bens alheios” (La Taille, 2001, p.46).

Conquanto a violência não possa prescindir dos atos brutais, não convém fazer da brutalidade e da violência sinônimos. No estudo da violência, é necessário reconhecer a diferença entre juízo de fato e juízo de valor, caso não se queira incorrer num perigoso relativismo. Sendo assim, dispor de palavras distintas para designar *o fato em si* e *o fato acrescido de valor* pode ser muito útil. A ciência manda que se compreendam os atos brutais no âmbito de sua própria cultura; mas, para que não se caia num vazio moral, é necessário que esses atos,

mesmo se absolvidos pela cultura onde ocorreram, possam ser julgados no tribunal da humanidade. Daí a importância da distinção entre os dois termos para que se possa fazer essa passagem, evitando confusões. Estabelecer a diferença entre os termos *ética* e *moral* — num enfoque ligeiramente diferente do que é adotado por La Taille — pode servir como precedente para a relação que se pretende estabelecer entre *violência* e *brutalidade*.

Quando o cristianismo ousava proclamar-se a verdade do mundo, os filósofos cristãos não estudavam *ética*, mas *moral*. Uma vez que julgavam a moral cristã como sendo universal, válida para todos os homens em todos os tempos, não tinham necessidade de distanciar-se dos preceitos éticos que regiam sua própria conduta e limitavam-se a transpor para o plano universal da filosofia a moral particular de sua vivência. A moral cristã era a própria moral humana, uma vez que o homem fora criado à imagem e semelhança de um Deus único, de acordo com os ensinamentos bíblicos. Hoje, a filosofia prefere chamar de *ética* e não de *moral* o estudo do comportamento humano, porque, informado pela antropologia, o filósofo já não ousa pensar que a moral de sua cultura é absolutamente válida para todos os povos de todos os tempos; logo, sente necessidade de dispor de palavras distintas para descrever distintos fenômenos.

Para que um antropólogo de Toronto não faça um juízo errado do esquimó que lhe oferece a própria mulher, é preciso que ele pendure na porta do iglu a moral que trouxe de casa. Mas não poderá dependurá-la integralmente, pois aceitaria a oferta e deixaria de ser moralmente correto diante da esposa que deixou no Canadá. Ou seja, se é imperativo que o antropólogo aceite *racionalmente* a moral do esquimó, *na prática* não pode admiti-la para não se tornar um imoral aos olhos de

sua própria cultura e a seus próprios olhos. Daí a necessidade que terá de separar a “moral prática” da “moral teórica” e, para sinalizar melhor essa separação, pode chamar uma de “moral” (a prática) e a outra de “ética” (a teórica), como se pode entrever no exemplo citado por La Taille. A “ética” lhe permite compreender a cultura do outro; a “moral” o impede de alienar-se de sua própria cultura.

Na relação entre *brutalidade* e *violência*, ocorre algo parecido. A proximidade entre os dois termos é tão estreita quanto a proximidade entre moral e ética. Mas, desde o estabelecimento da sociologia, o estudo da sociedade deixou de ser judicativo e teleológico (como era no campo da filosofia social) e passou a ser mais objetivo e neutro; em parte, por força do contato dos europeus com as diversas culturas do mundo, o que, aos poucos, foi obrigando o Ocidente a ser menos eurocêntrico. Se a história já havia mostrado que a violência era uma constante no tempo, a antropologia veio comprovar que ela também é uma extensão no espaço. Em todos os povos há sinais da agressividade biológica transposto para o campo da cultura, isto é, da agressividade traduzida em brutalidade. O que levou Durkheim a considerar o crime — que, no caso dos homicídios, é uma manifestação de violência — como algo normal.

Mas o que é brutalidade para uma cultura não o é para a outra, porque os valores variam no tempo e no espaço. Machado de Assis dizia há mais de um século, no clássico *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, publicadas em 1881: “Não se compreende que um botocudo fure o beijo para enfeitá-lo com um pedaço de pau”. E acrescentava,

ironicamente, desnudando o relativismo dos costumes: “Esta reflexão é de um joalheiro”<sup>7</sup>.

O que escritores como Machado já intuía há séculos foi sendo comprovado pela ciência na medida em que os estudiosos europeus se debruçavam sobre outras culturas. Com isso, foi-se cristalizando a idéia de que os valores (em sua maioria) não são absolutos, mas relativos. Sendo assim, o antropólogo ocidental, mesmo escandalizado diante de costumes asiáticos ou africanos, só podia considerá-los violentos em face dos valores de sua própria cultura; no âmbito de sua nova ciência, a emergente antropologia, precisava compreendê-los com distanciamento, respeitando a visão da própria comunidade em estudo.

Mas compreender não é o mesmo que aceitar. Se o cientista relativizasse radicalmente a brutalidade que estuda em outros povos terminaria por relativizar as brutalidades de sua própria cultura e, com o tempo, tornar-se-ia cego para qualquer forma de brutalidade, inclusive a que ele próprio viesse a praticar.

Podemos compreender intelectualmente os rituais maias que exigiam o sacrifício humano, mas não podemos aceitá-los e, de alguma forma, pressupomos que arrancar corações e cortar cabeças para transformá-los em oferendas não são atos compatíveis com a dignidade humana. Ao contrário do que ocorre com o naturalista em face do animal abatido (sob a ótica do qual ele não se pode pôr), o antropólogo, por mais que tenha de adotar uma atitude relativista para estudar adequadamente as diversas culturas, dificilmente pode deixar de ser solidário com a vítima dos rituais sagrados, sob pena de abdicar da sua

---

<sup>7</sup> *Memórias Póstumas de Brás Cubas* in *Obras Completas*, p.617. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992, 8ª edição.

própria humanidade. Os historiadores que estudam a escravidão no Brasil compreendem perfeitamente as razões dos senhores de engenho que necessitavam da mão-de-obra escrava em seus canaviais, mas jamais deixaram de apiedar-se do negro que padecia no pelourinho e de denunciar a escravidão como uma mácula na história do país.

Ora, se o historiador compreendeu e explicou as brutalidades dos senhores dentro do quadro mental de uma época, por que, então, insiste em tomar o partido do escravo e dizer que o escravismo é violento? Não teria que aceitá-lo tal como é, uma vez que julga ter descoberto suas determinações históricas? Não. Assim como a compreensão de um capítulo não dispensa a leitura do livro, compreender profundamente as circunstâncias do homem num dado tempo e espaço não pode dispensar o historiador de ter uma visão conjunta da humanidade, que é eterna e infinita em seus limites, como disse o poeta Vinicius de Moraes a propósito do amor.

E aqui entra a sutil diferença que se pode estabelecer entre *brutalidade* e *violência*: a brutalidade se coloca no plano dos indivíduos em face de suas culturas particulares; já a *violência* se coloca no plano da humanidade e se presta ao exame da razão.

Quando um homem espanca uma mulher, tem-se um gesto de brutalidade, isto é, um gesto que exprime o homem em seu *estado bruto*, em seu estado de natureza, onde os instintos são externados de um modo quase que inteiramente livre dos limites sociais. Como já se mostrou, é este o sentido da palavra *brutalidade*, que serve para descrever essa rendição do homem aos instintos da espécie. E a brutalidade é sempre passível de constatação empírica, isto é, de um *juízo de existência*. O espancamento, por exemplo, é uma brutalidade perceptí-

vel por qualquer observador: seja o afegão que vê o xiita vergastar a esposa, seja o parisiense que vê o vizinho esmurrando a mulher. Tanto o afegão quanto o parisiense percebem que aqueles machos estão externando seus instintos agressivos sobre uma fêmea. E sabem que, ordinariamente, não é dessa forma que um marido trata a mulher e que aquele tratamento só ocorre quando há algum desequilíbrio na relação entre os dois.

Mas se o juízo de existência (a constatação do fato) é o mesmo para ambos, não se pode dizer a mesma coisa do *juízo de valor* (o julgamento do fato). Para o afegão, um marido espancar a esposa é seu direito; para o parisiense, é caso de polícia. Ou seja, a mesma brutalidade pode ser condenável para uns e para outros não; mas — é importante frisar — continua sendo brutalidade qualquer que seja o juízo de valor que se faça dela. É aí que se torna útil valer-se de duas palavras distintas para estudar o fenômeno da violência: a palavra *brutalidade*, descrevendo o ato agressivo em si, e a palavra *violência*, traduzindo a agressão para o campo dos valores. Essa diferenciação permite evitar a contradição do teórico que chega a relevar ou até a negar a brutalidade de determinado indivíduo apenas por analisá-la exclusivamente de acordo com os parâmetros reais ou supostos da cultura do mesmo.

É o que ocorre, por exemplo, com as pesquisas sobre violência juvenil no país, em que a prática da violência por parte das gangues urbanas é vista praticamente como uma cultura à parte, em nome da qual se deve compreender e até perdoar os atos de extrema crueldade que elas praticam. Ou seja, a força de analisar os atos dos jovens no quadro de valores de sua gangue, o pesquisador acaba por universalizar uma moral particular, conferindo a ela o mesmo peso da moral da sociedade em que a gangue se insere. É o que faz, por exemplo, Sueli

Aparecida Itman Monteiro (1998), que descreve com visível deslumbramento o seu contato com alunos de uma gangue que atuava numa escola pública do interior paulista:

“Vinha de um epistema desencantado, do qual o econômico e o social tinham que dar conta, e se não davam a ele sua relevância, relevante ele não era. Sim ou não eram as possibilidades de resposta. A razão fechava-se no uno, sem a possibilidade de um talvez. O oficial, o institucional e o patente eram visíveis e considerados. O invisível, subterraneamente latente, oficioso e instituinte não aparecia. Faltava captar a relação entre luz e sombra. Negava-se o crepuscular, o imaginal e a percepção do ‘religar’. Deparei então com o afeto, com a complexidade, com a diversidade, a alteridade, e a ambivalência. Uma ‘razão aberta’ encandescceu-se diante de meus olhos, amparando-me ante um universo de todas as possibilidades. Mergulhei. Reencantei-me e hoje estou aqui. Não falo por todos, falo apenas pelo meu sentir. Não faço generalizações. O que relato está territorializado no seio de identidades microgrupais. Vivem o momento de seus epistemas. Sentem, agem e pensam de modo único. Constroem suas cotidianidades tal qual a lógica própria que lhes rege o existir” (Monteiro, 1998, p.2).

Esse texto que “não fala por todos”, apenas pelo seu “exclusivo sentir”, não é trabalho de conclusão de curso de estudante de graduação; resulta de uma pesquisa realizada pela autora, que, à época de sua publicação, já era doutora do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp e pesquisadora no Centro de Estudos de Antropologia do Imaginário e Culturanálise de Grupos e Educação da Feusp. Aliás, o referido texto é um dos capítulos de sua tese de doutorado e foi publicado no *Caderno Cedes*, da Unicamp, uma das mais importantes publicações pedagógicas do país.

Como a maioria dos textos que versam sobre indisciplina e violência nas escolas, também este se coloca frontalmente contra a instituição, notadamente diretores e professores, para tomar o partido dos alunos, no caso, alunos integrantes de gangue, que quase cometeram um assassinato na escola por conta de rixas de namoro. Todavia, o entusiasmo da autora com a incandescente “razão aberta” da gangue não se apaga nem mesmo diante do modo bárbaro como os machos dessa horda urbana tratam suas fêmeas:

“Em nome da amizade grupal aceitavam que uma garota, depois de ter namorado, terminasse o namoro e iniciasse outro relacionamento, desde que também fosse com um garoto do grupo. Porém, em se tratando da convivência com pessoas que não pertenciam ao grupo, não aceitavam conselhos e viviam uma relação dúbia que ia da passividade à agressividade”.

É inacreditável que uma pesquisadora, — mulher, — não se preocupe com a seguinte frase que escreve, prosseguindo irrefletidamente seu texto como se a frase não estivesse ali, revelando uma volta da juventude moderna aos tempos primevos da horda:

“Em nome da amizade grupal aceitavam que uma garota, depois de ter namorado, terminasse o namoro e iniciasse outro relacionamento, *desde que fosse com um garoto do grupo*” (grifo meu).

Mesmo tratando-se de uma tese de doutorado, a autora não reflete sobre as violentas relações de gênero que se estabelecem dentro desses grupos de estudantes que formam gangues, como fica claro na atitude que ela descreve: à mulher é dado terminar o namoro, desde que ela não deixe de ser propriedade coletiva da horda. Seria irônico, se não fosse trágico, que uma autora com sensibilidade tão hipertrofi-

ada para as sutis “violências simbólicas” da instituição escolar seja tão insensível à violência física das hordas modernas que tanto exalta no referido texto.

Aliás, a ética das gangues tem uma estética — a dos grupos roqueiros de *hard rock*, festejados pela intelectualidade universitária e muito consumidos por estudantes. Os Raimundos, por exemplo, no álbum *Lavô Ta Novo*, louvam o estupro de horda na letra de “Tora Tora”, da autoria de Rodolfo e Digão:

“Se ela tá gemendo é porque eu sou um cara legal / Se ela tá tremendo é que ela gostou do meu pau / Se ela tá gritando é que ela tá querendo mais / Se ela tá berrando é hora de meter por trás / Tora Tora / É isso aí moleca doida / É que *a moçada da minha área* / *Só pára quando salta a bola do olho*” (grifo meu).

Os dois versos finais deixam evidente uma concepção do sexo semelhante àquela praticada pelos sérvios durante a guerra com os bósnios, a mesma que Sueli Monteiro fez de conta que não percebeu em sua pesquisa — o sexo não como busca individual do prazer consentido, mas como conquista brutal, mediante a lavagem étnica. A banda de rock sacraliza um bárbaro costume dos bandos — o de violentar as mulheres alheias, coletivamente. Mas, em vez de atentar para esse código bárbaro das gangues em relação às suas mulheres, Sueli Monteiro prefere desculpar os agressores:

“Quando falamos em violência no interior da escola, não dá para começar a discussão sem que seja estabelecido um código de ética grupal que venha delimitar conceitos e ações. Ao mesmo tempo em que o agressor incomoda, ele também é incomodado, e, portanto, nada melhor do que construir — dentro do projeto pedagógico de cada escola — as bases para uma sociabi-

lidade que não venha a negar o conflito, mas que estabeleça os valores e os limites de suas transgressões”.

É como se um pesquisador do início do século passado, estudando o cangaço, se imaginasse apto a criar um “projeto pedagógico” capaz de estabelecer “valores e limites” para Lampião. Mas, além dessa presunção acadêmica, — que julga o conhecimento onipotente, capaz de render até as armas, — há uma assepsia moral, que coloca em pé de igualdade todos os valores. Sociologicamente, a *brutalidade* dos jovens estudados por Monteiro pode até ser explicada no contexto da gangue; mesmo assim, ela só deixaria de ser *violência* para seus próprios praticantes, jamais para a menina que lhes serviu de vítima, sendo seviciada por eles, ou para a sociedade brasileira — e humana — em geral. Quando Sueli Monteiro propõe que os professores negociem com a gangue uma ética na escola, capaz de construir um projeto pedagógico, ela simplesmente mistura fato e valor e, à força de compreender o fato, abdica de seus próprios valores e dos valores da sociedade, naturalizando a violência contra a mulher.

Para evitar confusões do gênero, proponho uma definição sociológica de violência capaz de passar do juízo de fato para o juízo de valor sem, no entanto, confundi-los. Eis o conceito que proponho: *a violência é um ato que exprime a agressividade de forma brutal, dirigida contra outros, contra si mesmo, contra os demais seres vivos ou em relação a objetos, de preferência, nesta ordem hierárquica.*

O conceito proposto procura contemplar as três dimensões necessárias para que um ato seja caracterizado como violento: 1) a agressividade potencial da espécie; 2) sua expressão em ato (juízo de fato; brutalidade); 3) o juízo de valor acerca desse ato. Valendo-se desse conceito, um exegeta do Livro dos Juízes (texto do Antigo Testamen-

to), poderá explicar sociologicamente os estupros étnicos praticados pelos israelitas para conquistar mulheres (Juízes, 21) sem precisar abrir mão dos valores da sociedade à qual pertence e, sobretudo, dos valores universais que tornam a humanidade possível, como o respeito à vida do semelhante — norma implícita em qualquer tempo e lugar onde haja vestígios de sociedade humana.

Se não perder de vista esses valores universais é algo essencial para o pesquisador que estuda costumes muito diversos do seu, pode-se dizer que eles são ainda mais cruciais para um educador, que é obrigado a lidar com a diversidade cultural na teoria e na prática, diante de crianças e jovens em formação. Ao mesmo tempo em que um professor se vê obrigado a contextualizar, teoricamente, costumes tão diversos de diferentes povos, espera-se dele que seja capaz de orientar seus alunos para viver segundo os valores da sociedade em que está inserido. O que seriam de nossas crianças se cada professor, à força de explicar a diversidade cultural do mundo, comesse a justificar o espancamento de mulheres, o apedrejamento de adúlteras, a extirpação de clitóris, sem ter um valor universal para servir de contraponto a esses valores particulares?

Eis a razão porque os conceitos de violência atualmente em voga nas pesquisas científicas chegam a ser danosos para a sociedade, especialmente para a educação. Com seu inconformismo lógico e ético (para lembrar as palavras de Durkheim), esses conceitos fazem *tabula rasa* de todos os valores, banalizando a própria noção de violência, que, uma vez usada para descrever praticamente todas as ações, omissões e até pensamentos humanos, acaba fazendo com que os atos realmente violentos deixem de causar repulsa.

A condição para que um ato possa ser considerado violento não é nem de ordem biológica nem psicológica, mas de ordem estritamente social. O que não significa cair num relativismo paralisante. Sem dúvida, os valores são diversos no tempo e no espaço, mas alguns valores são mais universais do que outros. *Não matar* é um deles, pois deriva do *sentimento da morte*, que é universal, como já observou Freud, ao contrapor Tânetos a Eros. Todas as culturas conhecidas conferem importância ao ato de morrer. Só o que varia no tempo e no espaço é o modo de sentir a morte. Pode-se morrer súbita ou lentamente, em meio a prantos ou festas, entre a afetividade de rituais religiosos ou na indiferente assepsia de uma UTI. Mas quando alguém morre, os sinos reais ou metafóricos de toda a humanidade dobram, como enfatiza o poeta inglês John Donne (1572-1631) em suas clássicas meditações, pois é impossível ao homem ser totalmente indiferente à morte do próximo, a não ser patologicamente.

Sendo assim, a violência só pode ser discutida tendo como referência os valores, mas é preciso saber hierarquizá-los, reconhecendo aqueles que são filhos das circunstâncias históricas e aqueles que brotam, ao que tudo indica, da própria natureza humana. Michaud, assim como vários outros autores, reconhece que a violência se define em relação a determinados valores, mas, ao enfatizar demais a subjetividade, falando de violência “simbólica” e até “psicológica”, acaba por perder de vista os valores mais caros à sociedade, forjadores da consciência coletiva, segundo pensava Durkheim.

Durkheim era ateu e, segundo Lepenies (1996), os católicos conservadores de seu tempo o acusaram de corromper a juventude com idéias materialistas, mas seu materialismo tem um quê de transcendência, a exemplo do que ocorre com a filosofia de Espinosa, parado-

xalmente acusada de materialista e espiritualista. Durkheim se recusava a reduzir a vida do espírito às necessidades da matéria, daí a sua crítica ao pragmatismo:

“No pragmatismo há um sentido da *vida* e da *ação* comum à sociologia, já que ambas as tendências são filhas de uma mesma época. E, no entanto, as conclusões do pragmatismo só me merecem repugnância” (Durkheim, 1913, p.6).

A concepção de *verdade* do pragmatismo é que levava Durkheim a deixar o seu habitual distanciamento científico para colocar-se no texto, falando de “repugnância”:

“É certo que, na tradição filosófica se distinguem geralmente duas correntes: a corrente racionalista e a corrente empirista. Mas é fácil verificar que o empirismo e o racionalismo nada mais são, no fundo, que duas maneiras diferentes de afirmar a razão. De um e de outro lado, com efeito, se mantém um culto que o pragmatismo pretende destruir: o culto da *verdade*” (Durkheim, 1913, p.6)

Não que Durkheim defendesse a existência de uma verdade única. Ele sustenta, em vários momentos de sua obra, que o que é verdade para um povo, num dado momento histórico, deixa de sê-lo no momento seguinte, mas não chegou ao extremo de negar a verdade enquanto disposição do ser humano para fugir do erro. Em todas as épocas conhecidas da humanidade, percebe-se que o homem foi animado pela idéia de que existem verdades e que elas devem ser buscadas. Como disse Santo Agostinho: “Conheci muitos homens que gostam de enganar, mas nenhum que gostasse de ser enganado” (apud Lahr, 1969). E se há um ideal de verdade que assume várias formas no tempo e espaço é porque existem experiências que são comuns a todos os

indivíduos humanos. É essa experiência comum que permite o surgimento da consciência coletiva de que fala Durkheim.

Segundo Durkheim, por transcender os indivíduos, ainda que só nasça deles, a consciência coletiva estabelece valores que vão além das consciências particulares, fazendo com que o indivíduo se coloque em face de uma realidade transcendente — “o homem em geral, a humanidade ideal, tal como a concebem os povos nos diferentes momentos de sua história” (Durkheim, 1996, p.336). Isso é possível, segundo ele, porque a sociedade se tornou tão complexa que “o único ponto comum entre os homens será o fato de serem todos homens” (op.cit., p.335). Daí a sua aposta num homem universal, que seja o denominador comum da humanidade, tão múltipla quanto múltiplas são as culturas que a constituem:

“O homem de hoje é o homem exigido pelas necessidades do dia, pelo gosto do dia, e a necessidade do dia é unilateral e será substituída por outra, amanhã. (...) Não é o homem de um instante, o homem tal como o sentimos num momento do tempo, sob a influência de paixões e necessidades momentâneas, que precisamos conhecer, mas sim o homem em sua totalidade. Para isso, ao invés de olharmos para o homem de um instante, é o homem no conjunto de sua transformação sucessiva que precisamos considerar” (Durkheim, 1995, p.19-20).

Sem essa perspectiva proposta por Durkheim, não é possível falar em violência. Eis o problema de grande parte das pesquisas que tratam do problema: elas negam terminantemente qualquer transcendência ao sujeito e, ao fazê-lo, relativizam todos os valores, inclusive os que fariam da violência *violência*. Pois se só há valores relativos e todos os indivíduos estão reduzidos às suas respectivas culturas, mata-se a própria idéia de valor e, conseqüentemente, a de violência; apaga-

se a própria cultura e resta tão-somente a biologia. O homem retorna ao estado de natureza, — agressivo, sim, mas não violento, — porque já não há valores universais capazes de julgar sua agressividade.

“Sem Deus, tudo é permitido”, diz Dostoievski em *Crime e Castigo*. Se tudo vale, nada vale — eis a sina de todo relativismo que se quer paradoxalmente absoluto. Sem um mínimo de valores universais que transcendam o momento histórico e a circunstância geográfica, a humanidade já não tem como julgar seus algozes. No tribunal do relativismo, até um Hitler seria absolvido da acusação de genocida. Se não existem valores universais, como condenar o chefe de estado que exterminou um povo estrangeiro em nome de seu próprio povo? Sem “o homem geral, a humanidade ideal” de que falava Durkheim, cada povo pode arvorar-se a povo eleito, dos judeus de Abraão aos ianques<sup>8</sup> de Bush.

Mesmo enaltecendo a importante contribuição da antropologia para o conhecimento do ser humano, o filósofo Mário Guerreiro (1999), secundando o historiador Paul Johnson, observa que o relativismo gerado pelas pesquisas dos antropólogos acabou contribuindo para a emergência de um “relativismo vulgar” que confunde até a teoria da relatividade de Einstein com relativismo. E o “relativismo vulgar”, segundo Guerreiro,

“não se deteve na sustentação de uma diversidade incomensurável relacionada com as diversas culturas humanas: foi além dessa esfera e passou mesmo a propor uma diversidade incomensu-

---

<sup>8</sup> *Ianque* era o habitante da Nova Inglaterra, termo que teve o seu sentido estendido para todos os habitantes dos EUA, segundo o dicionário *Houaiss*, e no Brasil costuma ser utilizado quando se quer ressaltar o caráter imperialista da política norte-americana.

rável relacionada com os indivíduos humanos” (Guerreiro, 1999, p.40).

O autor é taxativo:

“O slogan ‘Tudo é relativo’ passou a adquirir novos matices. Tudo passou a ser mera questão de opinião e de visão estritamente pessoais em que não há nenhuma razão para se considerar que o palpite de João é melhor do que o de José, e ambos podem perfeitamente se contrapor a qualquer ponto de vista científico ou filosófico, uma vez que tanto a filosofia como a ciência não são consideradas imunes a esta peste relativista que assolou e ainda assola o mundo contemporâneo” (op.cit., p.40).

Guerreiro recorre a Mortimer Adler para defender a tese de que há uma experiência comum compartilhada por todos os homens e mulheres do mundo, a despeito de suas diferenças históricas e geográficas. Eis o que sustenta Adler a respeito desse terreno comum da experiência humana que torna possível se falar num homem que transcende o espaço e o tempo:

“Eu não disse que tudo aquilo que pertence à experiência comum de um homem particular é compartilhado por todos os outros seus semelhantes. A experiência cotidiana de um esquimó contemporâneo, um morador de Nova Iorque e um hotentote certamente não é a mesma em todos os aspectos. O mesmo podendo ser dito de um ateniense do século IV a.C., um parisiense do século XIII e um novaiorquino do século XX. Estou reivindicando, no entanto, que as experiências cotidianas dessas três pessoas não diferem em todos os aspectos. Há um determinado número de coisas que elas poderiam comunicar às outras, caso se encontrassem e iniciassem uma conversação: coisas relacionadas com as mudanças das estações, a passagem do dia para a noite, a vida e a morte, comer e dormir, perder e achar, dar e re-

ceber, ficar parado ou se movimentar no espaço e assim por diante. Estou pressupondo que esses comunicadores são pessoas desprovidas de conhecimento especializado — pessoas cujas mentes não foram atingidas pela filosofia nem pela ciência” (apud Guerreiro, 1999, p.42).

É essa experiência universal que alicerça o senso comum; e o senso comum, como defendem Russell e Popper, deve alicerçar o conhecimento científico e filosófico (apud Guerreiro, 1999). Como filósofo da ciência, Popper buscou restaurar a racionalidade, que, no entender de Russell, havia sofrido um sério golpe a partir do ceticismo de Hume. Paradoxalmente, ainda segundo Russell, Hume abriu caminho para o irracionalismo de Schopenhauer e Nietzsche, que iria influenciar todo o pensamento do século XX, inclusive a psicanálise.

De certo modo, em sua obra *A lógica da pesquisa científica*, publicada originalmente em 1959, Popper resgata a filosofia do conhecimento empírico do ceticismo em que Hume a imergira e procura fazê-la caminhar até a avançada ciência de seu tempo, contemporânea do alvorecer da teoria da relatividade e da mecânica quântica — que, aliás, tanto encantam, como metáfora, as ciências sociais contemporâneas, servindo-lhes, muitas vezes, de salvo-conduto para desprezar os fatos.

Assim como Hume afirmava que “as reflexões filosóficas são apenas reflexões da vida comum tornadas metódicas e corrigidas”, Popper, como observa Zahar (in O’Hear, p.64), enfatiza a existência de uma “continuidade entre ciência e senso comum” e diz que “a ciência é o senso comum com letras maiúsculas”, daí, inclusive, a falibilidade do conhecimento científico. Como observa Lipton (in O’Hear,

1997, p.43), Popper “procura aceitar o ceticismo de Hume a respeito da indução sem aceitar o ceticismo sobre a ciência”.

Talvez por se afastar excessivamente do senso comum, — a ponto de relutar em dar a palavra aos professores, — o conceito de violência simbólica usualmente adotado pelos pesquisadores tem certa pretensão de “infallibilidade”, algo condenado por Popper. Imagina-se capaz de decifrar o tecido social e perscrutar o íntimo do indivíduo, tudo ao mesmo tempo, como se fosse possível ao ser humano, mesmo sendo ele um cientista, o dom da ubiqüidade cognitiva.

Quanto mais se tenta ampliar o conceito de violência para abarcar valores culturais diversos e descrever distintos estados psicológicos, mais se perde de vista o único valor que realmente conta no tempo e no espaço quando se fala em violência — a experiência dolorosa da vítima. A racionalização excessiva do conceito, além de não explicar a violência, anestesia a sociedade para a percepção da dor — condenando a vítima da violência a sofrê-la sozinha.

## Capítulo 2

### Indisciplina: O Desafio dos Limites

**A**o contrário da violência, a disciplina — e seu reverso, a indisciplina — é um tema ancestral da educação. Tanto que as matérias do currículo escolar são dispostas em “disciplinas”, numa metonímia reveladora do papel das normas sociais na escola. A disciplina remonta aos ritos de iniciação de todos os povos antigos, como observa o historiador da educação Paul Monroe (1979), e origina-se da palavra latina *disco*, que significa “eu aprendo” e está na raiz da palavra *discípulo* (Hirst & Peters (1972, p.158). No chamado Período Homérico da Grécia Antiga, quando a história se confunde com a lenda, a disciplina já aparece como fundamental na formação do guerreiro, preconizando o domínio das paixões:

“A primeira virtude do homem de ação ou guerreiro era a bravura. A bravura, entretanto, tinha de ser moderada pela reverência. O homem que não conhecia temor, assim como o homem que não tinha pudor ou modéstia no trato” (Monroe, 1979, p.31).

Em Esparta, a formação era ainda mais rígida. No século IX a.C., o Estado espartano, governado por Licurgo, instituiu uma rígida edu-

cação das crianças, a partir dos sete anos de idade, quando elas eram retiradas da guarda direta da mãe e iam morar em casernas públicas, custeadas pelo Estado:

“Essa organização, que absorvia a vida inteira dos meninos, constituía a escola. A família, a oficina, a igreja, a vida social de outros povos, todas essas instituições achavam-se absorvidas por essa instituição educativa” (op. cit., p.35).

Em qualquer esfera da vida humana, antes mesmo da educação formal oferecida pela escola, a disciplina já está presente na vida das crianças. Sem os limites impostos pelos pais ou pelos demais adultos do clã, da tribo, da sociedade, a criança teria serias dificuldades de desenvolvimento, correndo riscos de se acidentar ou morrer. A ordem social exige uma ordem na alma humana, diz o filósofo Mário Vieira de Mello (1996). Estabelecer qual deve ser a correspondência entre uma ordem e outra é o grande dilema das ciências sociais, divididas entre o individualismo e o holismo metodológico.

De Platão a Bourdieu, nunca faltaram, ao longo da história, pensadores que se julgassem capazes de equacionar esse conflito, propondo modos de deslindar a sociedade sem negligenciar o indivíduo e vice-versa. Todavia, levando em conta a vasta e polêmica literatura sobre o assunto, a solução do problema ainda parece distante, se não for humanamente impossível, inscrevendo-se no rol de outros dilemas aparentemente insolúveis da humanidade, como a dicotomia entre corpo e mente, imanência e transcendência e as especulações sobre origem e fim do universo.

O norte-americano Steven Pinker, diretor do Centro de Neurociurgia Cognitiva do MIT, nos Estados Unidos, um dos mais conceitu-

ados cientistas cognitivos do mundo, observa, citando o lingüista Noam Chomsky, que nossa ignorância pode ser dividida em *problemas* e *mistérios*. Segundo ele, estamos diante de um problema, quando, mesmo não sabendo a solução, somos capazes de formular perguntas pertinentes, com base num conhecimento crescente sobre ele. Já diante do mistério, “ficamos entre maravilhados e perplexos, sem ao menos uma idéia de como seria a explicação” (Pinker, 1998, p.9).

Entre os mistérios que “continuam a desconcertar a mente humana”, Pinker enumera a consciência (no sentido de sensibilidade ou experiência subjetiva); o “eu” (“centro unificado da sensibilidade que surge e se extingue, que muda com o tempo, mas permanece a mesma entidade e que tem um valor moral supremo”); e o “livre-arbítrio” (que pressupõe escolha e responsabilidade, a despeito de as ações escolhidas dependerem dos genes, da educação e do estado cerebral do sujeito). Pinker reconhece que

“as pessoas têm refletido sobre esses problemas há milênios, mas não se aproximaram das soluções. Eles nos dão uma sensação de perplexidade, de vertigem intelectual. McGinn mostra como pensadores, ao longo das eras, têm gravitado alternadamente para quatro tipos de soluções, nenhuma delas satisfatórias” (Pinker, 1998, p.585).

A solução mais comum, ao longo da história, é a solução religiosa, que recorre à fé diante de mistérios como a *consciência*, abdicando de buscar respostas racionais. Ainda de acordo com McGinn, as outras três soluções, pautadas pela racionalidade científica, encontram-se no campo da filosofia contemporânea (apud Pinker, 1998, p.586). Primeiro, pode-se “domesticar o problema”, buscando entender a consciência como uma atividade da quarta camada do córtex. Segundo, pode-se

negar que existe um problema, afirmando que tudo é matéria e que a consciência é apenas uma confusão decorrente da linguagem. Terceiro, pode-se concluir que a *consciência* existe e que é irreduzível à matéria, permanecendo um mistério inexplicável. (O que, necessariamente, não implica considerá-la de origem divina.)

Pinker afirma preferir uma “solução” diferente, segundo ele, também defendida por McGinn e baseada em reflexões do lingüista Noam Chomsky, do biólogo Gunther Stent e do filósofo David Hume:

“Talvez os problemas filosóficos sejam difíceis não porque sejam divinos, irreduzíveis, sem sentido ou ciência rotineira, mas porque a mente do *homo sapiens* não dispõe de equipamento cognitivo para resolvê-los. Somos organismos e não anjos, e nossa mente é um órgão, não um conduto para a verdade. Nossa mente evoluiu pela seleção natural para resolver problemas que foram questões de vida ou morte para nossos ancestrais, e não para comungar com o certo ou para responder a qualquer pergunta que sejamos capazes de formular. (...) Talvez não possamos resolver enigmas como o livre-arbítrio e a sensibilidade” (op.cit., p.587).

Em síntese, o problema da consciência, do livre-arbítrio e, consequentemente, da interação entre *indivíduo* e *sociedade* permanece em aberto e, na educação, sobretudo na questão da disciplina, é onde ele aflora com mais vigor. A escola é, por excelência, a instituição que prepara o indivíduo para a vida social; sendo assim, a disciplina sempre a envolveu como uma atmosfera fora da qual o conhecimento não sobreviveria. Como observam Hirst & Peters (1972, p.158), “a educação implica, necessariamente, aprendizado, e todo aprendizado inclui disciplina”.

Historicamente, essa naturalização da disciplina tende a fazer com que apenas os inconformados com sua necessidade reflitam mais detidamente sobre ela; os demais a aceitam como um dado inquestionável, limitando-se a discorrer sobre o modo de aplicá-la, sem se ocupar de seus fundamentos. Daí, talvez, o fato de grande parte das teorias pedagógicas fundarem-se, antes de tudo, numa condenação da disciplina vigente. Aliás, o nascimento do indivíduo funda-se, de certo modo, na crítica à disciplina, tomada como coerção externa naturalizada segundo os interesses de quem manda.

Como observa Dumont (1983), ainda que alguns autores considerem o indivíduo como invenção da Renascença ou da ascensão da burguesia, seu nascimento, para muitos outros autores, situa-se na “nossa herança clássica e judaico-cristã, em proporções variáveis” (Dumont, 1983, p.34). O que são Sócrates e Cristo, para seus contemporâneos, senão dois indisciplinados, que desafiam a Acrópole e o Sinédrio, buscando a verdade em si mesmos?

Antes de ser institucionalizado pelo Império Romano, graças à disciplinada missão do soldado Saulo de Tarso (batizado Paulo), o cristianismo era uma espécie de pedagogia da indisciplina contra as normas estabelecidas, daí a perseguição de que foi vítima durante alguns séculos. Quando Cristo pronuncia sua célebre frase sobre o Império Romano — “Daí a César o que é de César e a Deus o que é de Deus” — ele separa, pela primeira vez na história, a Religião do Estado, desencarnando da figura do Rei a essência de Deus e fazendo nascer a consciência individual, que passaria a ser a única morada legítima da divindade. É o prenúncio do que, vinte séculos depois, Piaget

chamaria de moral “autônoma”, como se depreende dessa síntese da questão formulada por Montagu Jeffreys:

“O cristianismo, com a sua proclamação da igualdade de todos os seres humanos, independentemente de raça ou posição social, seria compelido, com o correr do tempo, a elevar a condição do indivíduo como tal. *Paedeia*, a palavra utilizada por São Paulo na Epístola aos Efésios (1:4), significa todo o processo de aprimoramento da personalidade em desenvolvimento. Entre os Padres da Igreja, Agostinho, lembrando sem dúvida de sua própria infância, reconheceu que a ‘livre curiosidade’ da própria criança era uma condição imprescindível ao aprendizado” (Jeffreys, 1975, p.33).

Ao longo dos séculos seguintes, a rebeldia de Sócrates e Cristo, fundada na consciência individual, renasceu em várias teorias pedagógicas. Muitas delas já nem se lembram daqueles dois mártires, por isso se esquecem, com facilidade, da cicuta e da cruz. Imaginam-se capazes de construir em cada aluno um homem novo, diverso daquele que a sociedade requer, sem medir as conseqüências desse gesto. Antes de render-se ao novo, toda sociedade o rejeita — às vezes, violentamente. Daí o fato de muitas teorias pedagógicas serem inócuas, porque, se seguidas à risca, não teria alunos, mas mártires, sancionados duramente pela sociedade de seu tempo. No Renascimento, por exemplo, Rabelais e Montaigne defendem uma educação fundada na completa liberdade do aluno, avessa a coerção exercida pelas normas disciplinares, algo impensável não só para as escolas da época como até mesmo para as experiências libertárias de hoje, como Summerhill.

“A idéia que domina toda a obra de Rabelais é o horror por tudo quanto é regulamentação, disciplina, obstáculo levantado contra a livre expansão da atividade. Tudo o que incomoda,

tudo quanto contém os desejos, as necessidades, as paixões dos homens é um mal. Seu ideal é uma sociedade, na qual a natureza, livre de qualquer obrigação, pode desenvolver-se em plena liberdade” (Durkheim, 1995, p.173).

Também o tcheco João Amós Comênio, fundador da pedagogia moderna, faz da crítica à disciplina coercitiva um dos pilares de sua *Didática Magna*, publicada em 1633 em latim. Já no frontispício da obra, o autor explica que a *Didática Magna* é um “Tratado de Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos” por um “caminho fácil e seguro” (Comênio, 1985, p.43) e, antecipando-se, em séculos, à pedagogia contemporânea dita progressista, fundamenta no aluno a razão de ser da escola, daí, segundo ele, a utilidade da *Didática Magna* para os próprios alunos:

“Que a Didática se baseie em retos princípios interessa aos estudantes, porque poderão, sem dificuldade, sem tédio, sem gritos e sem pancadas, como que divertindo-se, jogando, ser conduzidos para os altos cumes do saber” (Comênio, 1985, p.73).

Todavia, se a educação libertária preconizada por Rabelais decorria em parte, no dizer de Durkheim, da Europa juvenil do Renascimento, pode-se associar a pedagogia autonomista de Comênio ao nascimento do individualismo moderno, que, em sua infância, também desejava a liberdade plena, quase sem levar em conta o ônus da responsabilidade. Filha do humanismo renascentista, que idolatra o homem no lugar de Deus, a pedagogia de Comênio acredita numa predisposição inata do ser humano para o bem, por isso, preconiza uma escola livre e prazerosa, capaz de prescindir da disciplina.

O dever como um imperativo do ser só ganhará a devida ênfase com a filosofia de Kant, considerado por muitos o maior dos filósofos

modernos. Em 1785, Kant escreve a sua *Metafísica da Moral* e faz de cada homem um fim em si mesmo, assentando a moral no próprio indivíduo. Atualizando um princípio do cristianismo, — “não façam a outrem o que não queres que façam a ti”, — Kant sustenta que cada homem deve agir sempre em conformidade com uma máxima que possa ser convertida numa lei geral, válida para todos os homens. É o imperativo categórico, com o qual sustenta uma moral baseada exclusivamente no dever. Para Kant, o ato virtuoso movido por interesse ou por impulso benévolo não é virtude; só a razão e a vontade podem alicerçar o ato moral. A essência da moral é a lei, o dever, porque, segundo ele, a faculdade de agir de acordo com uma lei é a característica do ser racional.

É em Kant que Durkheim fundamenta seu conceito de moral e o aplica à educação. Mas, enquanto Kant se ocupa da metafísica dos fatos morais, Durkheim busca estabelecer suas bases empíricas, sustentando que a realidade moral pode e deve ser estudada a fim de que se possa conhecê-la ou julgá-la. Para Durkheim (1994, p.57), “toda moral apresenta-se a nós como um sistema de regras de conduta” e, partindo do pressuposto de que as regras de conduta são passíveis de observação empírica, empreende uma análise sociológica da moral, fazendo um caminho inverso ao de Kant, isto é, parte dos fatos sociais para os imperativos categóricos.

Durkheim estabelece alguns pontos para se estudar o ato moral. Primeiro, observa que a qualificação de “moral” jamais foi aplicada a um ato que tivesse por objeto apenas o interesse do indivíduo. Lembra que cada pessoa humana reconhece isso; conseqüentemente, no seu entender, essa premissa pode ser estendida à sociedade. Com base

nessas premissas, conclui que, se há uma moral, ela não pode ter como objetivo senão o grupo formado por uma pluralidade de indivíduos associados. A sociedade, diz Durkheim, tem uma autoridade moral, reconhecida pelo próprio indivíduo:

“A sociedade é uma coisa boa, desejável pelo indivíduo, que não pode existir fora dela nem negá-la sem negar a si mesmo. (...) Ao mesmo tempo que é uma coisa boa, é uma autoridade moral, que, ao comunicar-se por meio de certos preceitos de conduta que lhe são particularmente caros, confere às normas morais um caráter obrigatório” (Durkheim, 1994, p.60-61).

A realidade moral, na concepção de Durkheim, apresenta-se sob dois aspectos: o objetivo e o subjetivo. Ou seja, Durkheim não suprime o indivíduo, fazendo-o submergir no holismo social; antes, reconhece que a interação entre indivíduo e sociedade é uma complexa via de mão dupla, em que há atalhos e pessoas na contramão. Para Durkheim, da mesma forma que a sociedade transcende o indivíduo e exerce sobre ele uma autoridade moral, o indivíduo também escapa à sociedade e sempre se rebela contra algum aspecto dessa força moral que lhe é imposta. Segundo ele, há uma moral objetiva, comum e geral para todos os homens de uma dada coletividade, e uma moral subjetiva, indefinida e relativa a cada indivíduo, forjando em cada pessoa uma consciência moral particular.

Durkheim chega a afirmar que, como cada consciência individual, sob influência do meio, da educação e da herança, “vê as regras morais através de um prisma particular”, “não existe consciência moral que não seja imoral em alguns aspectos” (op.cit., p.64). E ao afirmar, taxativamente, que toda consciência moral é *imoral* em alguns aspectos, Durkheim não está fazendo um juízo de valor, mas consta-

tando uma realidade, na qual inscreve a si mesmo e a todos nós. O que Durkheim se recusa a fazer é transformar esse ser imoral que subjaz no íntimo de cada um em objeto de análise da sociologia. Deixa-o aos cuidados da psicologia, que, dispõe de métodos para se dedicar, por meses ou anos a fio, ao estudo de um só indivíduo.

Segundo Durkheim, “a moral se apresenta diante de nós como um conjunto de máximas, de regras de conduta” (op.cit., p.66) e, para abordá-la, começa por definir o fato moral a partir da concepção que o senso comum tem dele. Para se defender da possível acusação de estar reproduzindo a noção vulgar de moral (a noção do senso comum, não-científica), Durkheim argumenta que o zoólogo também emprega a palavra *peixe* ao falar de determinada espécie de peixe, ainda que o seu conceito não coincida com o do senso comum, porque, para o senso comum, a baleia é um peixe.

Ciente de que o seu papel é o de sociólogo, não o de filósofo ou psicólogo, Durkheim sustenta que só lhe cabe estudar as regras morais por suas manifestações exteriores — passíveis de observação empírica — e, para isso, analisa a reação da sociedade diante da violação dessas regras, comparando-a com a reação diante da violação de regras técnicas, como as que são estabelecidas nos contratos do direito civil.

Durkheim compara as conseqüências da violação das regras e as divide em mecânicas e não-mecânicas. As conseqüências mecânicas ocorrem, quando, no próprio ato de violar as regras, já está embutida a conseqüência, como no caso do contato com pessoa que tem doença contagiosa. Já as não-mecânicas ocorrem quando o ato de violação não traz em si nenhuma conseqüência direta, como o ato de matar, que pode gerar as conseqüências mais heterogêneas. As conseqüências

mecânicas podem ser deduzidas analiticamente, já as não-mecânicas têm um vínculo sintético com o ato, que ele procura demonstrar dialeticamente, chamando-as de *sanção*:

“Já que as sanções não resultam analiticamente do ato ao qual estão ligadas, é admissível, pois, que eu não seja castigado ou condenado porque tenha cometido tal ou qual ato. Ou seja não é a natureza intrínseca do meu ato que origina a sanção. A sanção provém da circunstância de que o ato de que se trata não está de acordo com a regra que o prescreve” (Durkheim, 1994, p.68).

Nesta definição, Durkheim filia-se à lógica do empirismo semântico, tal como o concebera Hume em sua famosa analogia do sol e da pedra. Antes de Hume, os empiristas atinham-se à observação dos fatos da natureza, que, para eles, eram rigorosamente incontestáveis e já traziam embutidos, em si, relações de causa e efeito. Por exemplo, se a pedra ficava quente ao sol é porque o sol esquentara a pedra. Hume demonstrou que, na verdade, o sol não esquentava a pedra, porque sol é sol, pedra é pedra, e não há nenhuma relação entre eles. O observador é que estabelece a relação entre ambos. Em outras palavras, o observador só sabe que a luz do sol esquentou a pedra porque ele já dispõe de conceitos prévios de causa e efeito, calor e frio, esquentar e esfriar, podendo, com eles, estabelecer a relação que, a rigor, não existe entre o sol e a pedra.

Em seu estudo da moral, Durkheim demonstra que há uma espécie de sanção que não resulta diretamente do ato praticado, como causa e efeito imanentes a ele, mas das regras pré-estabelecidas pela sociedade, que funcionam como a operação mental que se interpõe entre o sol e a pedra. E as sanções não são apenas negativas, como o castigo

ou a censura, mas também positivas, como o prêmio ou o elogio. O que, segundo ele, não significa que existam duas classes diferentes de regras morais, umas para proibir, outras para ordenar, e, sim, duas espécies de um mesmo gênero. Desta constatação, Durkheim deriva o que chama de “caráter obrigatório da regra moral”, observando que voltou a Kant, só que pelo seu processo predileto — o caminho da “análise rigorosamente empírica” (op.cit., p.68). O que diferencia o seu conceito de moral do conceito de moral kantiano, como ele próprio faz questão de frisar, é que, para Kant, a moral alicerçava-se somente no dever, enquanto Durkheim entende que ela alicerça-se também no desejo, no que chama de *desejabilidade* do ato moral:

“Perseguir um fim que nos deixe frios, que não nos pareça bom, que não toque nossa sensibilidade, é uma coisa psicologicamente impossível. É necessário, pelo contrário, que paralelamente ao seu caráter obrigatório, o fim moral seja desejado e desejável; esta desejabilidade é uma segunda característica ao ato moral” (p.70).

Todavia, a desejabilidade do ato moral é uma característica que, segundo Durkheim, diferencia-se do desejo comum, porque é um desejo que não participa da espontaneidade do indivíduo, mas do imperativo categórico do ato moral. Ele observa que, “mesmo quando levamos a cabo o ato moral com ardor entusiasta”, não é sem sacrifício que o fazemos, “como se nos afastássemos de nosso ser natural, o que não ocorre sem uma certa tensão” (op. cit., p.71). Para Durkheim, “a noção do bem penetra na noção do dever tanto quanto a noção do dever e obrigação penetram na do bem” (op. cit., p.71). E, antecipando-se às modernas correntes da psicologia que falam em inteligência emocional, buscando integrar razão e emoção, Durkheim já faz o mes-

mo no seu conceito de moral, falando num consórcio entre “razão” e “sensibilidade”:

“A hipótese kantiana, segundo a qual o sentimento de obrigação seria devido à heterogeneidade radical da Razão e da Sensibilidade, é dificilmente conciliável com o fato de que os fins morais são, por um de seus aspectos, objetos de desejo. Se, em certa medida, a sensibilidade tem o mesmo fim que a razão, ela não se humilha submetendo-se a esta” (op. cit., p.72)

A realidade moral, portanto, apresenta sempre dois aspectos, inseparáveis: nenhum ato é somente obrigatório (precisa ser desejável: a noção de bem) e nenhum ato é somente desejável (também exige um certo esforço: a noção de dever). Há gradações: uns agindo mais de conformidade com o bem; outros, mais de acordo com o dever. Daí, segundo Durkheim, os riscos de um método subjetivo, “que reduza a moral ao sentimento de cada um de nós” (op. cit., p.73).

Mas Durkheim recusa-se a investigar uma possível primazia do bem sobre o dever, lembrando que, se as pessoas não tivessem “mais deveres que os desejáveis, a noção mesma de dever desapareceria” (op. cit., p.73). E procura resolver essa aparente contradição entre desejo e dever recorrendo a uma analogia com a noção de sagrado, ressaltando que o faz não apenas pela analogia em si, mas também por considerar realmente difícil compreender a vida moral sem relacioná-la com a vida religiosa. Durkheim observa que o sagrado nos inspira, ao mesmo tempo, o temor ou o respeito, mas também amor e desejo. E, para Durkheim, não apenas a sociedade é sagrada — também o indivíduo é sagrado. Prova disso, segundo ele, é que mantemos com a pessoa humana individual, os nossos semelhantes, uma relação de dualidade:

“De um lado, [a pessoa humana] nos inspira um sentimento religioso que nos mantém a distância; e, assim, dentro desse conceito, toda invasão dos domínios onde se move legitimamente a pessoa de nossos semelhantes parece-nos sacrílega. Ela se encontra, de tal modo, como que rodeada por uma auréola de santidade que a isola... Mas, ao mesmo tempo, é objeto predileto de nossa simpatia, e todos os nossos esforços são encaminhados para procurar seu desenvolvimento” (op.cit., p.75).

Portanto, a acusação muito comum de que Durkheim negligencia o indivíduo em sua sociologia, conferindo uma importância quase totalitária à sociedade, não corresponde à realidade de sua obra. Ele próprio se encarrega de contestar essa falsa dicotomia:

“O suposto antagonismo, muitas vezes admitido, entre indivíduo e sociedade não corresponde a coisa alguma no terreno dos fatos. Bem longe de estarem em oposição, ou de poderem desenvolver-se em sentido inverso, um do outro — sociedade e indivíduo são idéias dependentes uma da outra. Desejando melhorar a sociedade, o indivíduo deseja melhorar-se a si próprio. Por sua vez, a ação exercida pela sociedade, especialmente através da educação, não tem por objeto, ou por efeito, comprimir o indivíduo, amesquinhá-lo, desnaturá-lo, mas ao contrário engrandecê-lo e torná-lo criatura verdadeiramente humana” (Durkheim, 1971, p.46-47).

Vestígios da autoridade moral da sociedade sobre o indivíduo estão por toda parte na história humana, a começar pela mitologia dos mais diferentes povos. Na mitologia hebraica (que veio a ser a literatura sagrada do Ocidente, através da Bíblia), percebe-se que a primeira sanção social imposta por Deus (já que a Queda de Adão e Eva ainda se inscreve no plano divino do Jardim do Éden) foi o banimento de Caim. Depois de assassinar Abel, Caim é expulso por Deus da terra de

seus pais, tornando-se errante em terras estranhas, nas quais gerou sua descendência.

Expulsar o indivíduo de seu meio social é, sem dúvida, uma dura punição, que se repete, ao longo do tempo, nas mais diversas culturas. Sócrates, por exemplo, preferiu a cicuta ao banimento, rendendo-se à autoridade moral da sociedade grega para melhor condená-la como mártir. A rigor, banir o indivíduo do seu meio social pode ser até mais doloroso do que privá-lo da liberdade. Na prisão, o indivíduo ainda mantém laços sociais, com familiares, com os demais presos, com seus próprios carcereiros. Mas se o banimento pudesse ser total, privando a pessoa do contato físico ou psicológico com outras pessoas, isto é, se em vez de banir o indivíduo da sociedade fosse possível *banir do indivíduo o seu ser social*, sem dúvida, nada poderia haver de mais doloroso, e perceber-se-ia o quanto Durkheim tem razão ao enfatizar que o homem é uma criação da sociedade.

Um dos mais pungentes contos da literatura em língua portuguesa, o belo *A Terceira Margem do Rio*, do escritor mineiro Guimarães Rosa, dá bem a idéia da tragédia que é o “banimento”, a apartação do indivíduo do meio de sua espécie. O conto fala de um pai que abandona a família e a sociedade, exilando-se do mundo no curso de uma canoa, sem ir, no entanto, a parte alguma, “só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não mais saltar, nunca mais” (Rosa, p.409).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Narrada em primeira pessoa por um dos personagens (o filho), a história integra a obra *Primeiras Estórias*, publicada por Guimarães Rosa em 1956. Guimarães Rosa, *Obras Completas*, 2 vol., Rio de Janeiro: Editora Aguilar, 1994.

Para Durkheim, portanto, a socialização tem a missão de fundar o ser humano e a educação pressupõe desenvolver na criança o senso do dever, mais pelo exemplo do que pela prédica. Pais e professores devem levar as crianças a ter apego aos valores sociais:

“A educação consiste na socialização metódica das novas gerações. Em cada um de nós, já o vimos, podemos dizer que existem dois seres. Um constituído de todos os estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmo e com os acontecimentos de nossa vida pessoal; é o que se poderia chamar de *ser individual*. O outro é um sistema de idéias, sentimentos e hábitos, que exprimem em nós, não a nossa individualidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda espécie. Seu conjunto forma o *ser social*. Constituir esse ser em cada um de nós — tal é o fim da educação” (Durkheim, 1971, p.42).

Todavia, como nem todos os deveres são desejáveis, não bastam estímulos para que a criança se apegue aos valores sociais — também é preciso recorrer a métodos coercitivos. Em seu tempo, Durkheim foi um ferrenho adversário dos castigos corporais (comuns nas escolas da época). Ele defendia o castigo moral, por meio da crítica severa à criança, para que ela compreendesse que, violando uma regra, estava profanando o caráter sagrado da pessoa humana, em particular, e o da sociedade, em geral. Mesmo opondo-se aos castigos físicos, Durkheim não concebia que a educação pudesse ser possível sem disciplina, sem regras, sem limites (tese defendida pelos educadores utópicos de todos os tempos):

“A moral é essencialmente uma disciplina; ora, toda disciplina tem um duplo objetivo: realizar uma certa regulação nas

condutas dos indivíduos, colocar-lhes fins determinados que limitem seus horizontes. A disciplina impõe hábitos às vontades e lhes impõe freios” (apud La Taille, 2001, p.98).

A essência da perspectiva moral durkheimiana permeia a obra de pensadores tão diversos como Piaget e Freud. Partindo desses autores, como também de Alain (filósofo francês muito lido na primeira metade do século passado), Yves de la Taille, professor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, vem pesquisando o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes desde a década de 80, tendo publicado livros e artigos a respeito do tema. Também para La Taille, disciplina pressupõe limites, o que significa reconhecer a fronteira entre o “permitido” e o “proibido”. Lembrando que, para Freud, não há civilização sem repressão, ele observa:

“A colocação de limites, no sentido restritivo do termo, faz parte da educação, do processo civilizador, e, portanto, a ausência total dessa prática pode gerar uma crise de valores, uma volta a um estado selvagem em que vale a lei do mais forte. Até mesmo propostas libertárias, como a famosa Sumerhill, não desprezam em absoluto certas formas de sujeição da liberdade” (La Taille, 2001, p.54).

Todavia, La Taille também considera que o sujeito (no caso, o aluno) não precisa apenas respeitar limites — ele também deve transpor limites e impor limites. Transpondo limites, o aluno alcança a maturidade e a excelência. Impondo limites, ele garante seu direito à intimidade e ao segredo. Para La Taille, uma moral autônoma — capaz de se autodisciplinar em vez de precisar ser disciplinada — nasce dessa interação entre *respeitar*, *impor* e *transpor* limites. E, para alcançá-la, o melhor caminho, segundo o autor, é buscar a justa medida de que

falava Aristóteles: “Todo homem sensato foge do excesso e da falta, procura a boa média e lhe dá preferência” (apud La Taille, p.58). As virtudes, como explica La Taille, são, por excelência, essa recusa aos extremismos:

“A coragem é a ‘justa medida’ entre a covardia e a temeridade; a generosidade se encontra entre a prodigalidade e a avareza; a temperança, que recusa tanto a desmedida quanto o ascetismo, é a medida certa do usufruto dos prazeres; a ‘grandeza da alma’ é a justa medida entre o desprezo pelas opiniões alheias e a busca desesperada de honras. Esses e outros exemplos mostram como a definição de limite como restrição é complemento necessário à definição de limite como barreira a ser superada. Por exemplo, o covarde não transpõe o limite do seu medo, e o temerário ultrapassa o da prudência” (La Taille, 2001, p.58).

Yves de la Taille (2001) tece críticas às correntes pedagógicas que, no afã de cativar o aluno, olvidam os limites necessários à educação. A tentativa de facilitar o aprendizado interfere até no conteúdo dos currículos e no modo de ministrá-lo em sala de aula. Ele observa que muitas “perspectivas educacionais ditas construtivistas” (op. cit., p.24), que procuram alicerçar o ensino na experiência do estudante, acabam reduzindo a história e a geografia às “experiências íntimas” dos alunos e “aos diâmetros que seus pés ou carros podem percorrer”; passam à criança “a idéia de que suas teorias espontâneas têm tanto valor quanto as teorias científicas; e dizem ao aluno que “suas formas de falar têm tanta beleza e estilo quanto as formas literárias” (p.28).

“Alegando ter o cuidado de respeitar a inteligência infantil, alguns educadores procedem a uma verdadeira ‘sonegação de informações’, a uma sacralização dos erros, a uma proibição quase religiosa da apresentação de modelos. Todavia, nada no

construtivismo piagetiano autoriza tais concepções. E Alain tem razão: é em contato com o certo, o belo, o complexo, que se acaba por atingir esses valores, esses níveis, não por mera cópia, é claro, mas por ‘re-construção’. Aliás, as biografias de pessoas que chegaram longe são uma prova disso. Todas as que li contam o encanto e a admiração que essas pessoas tiveram durante a infância e adolescência por algum modelo que, para elas, representava riqueza e ao qual queriam se igualar” (op.cit., p.28-29).

A rigor, o limite começa como barreira, impedindo que a liberdade de um fira os direitos do outro. Mas também se apresenta como fronteira a ser ultrapassada. La Taille observa que a infância não é um fim em si e que a criança, o adolescente ou o jovem querem amadurecer, necessitam crescer. Se de um lado, o aluno não deve padecer humilhações por parte de pais e mestres, sob pena de desenvolver um complexo de inferioridade para toda a vida, por outro, não deve ser liberado de todos os limites, de quaisquer exigências, porque a permissividade acomoda. Se não houver limites que lhe sirvam como desafios a serem transpostos, o aluno se infantiliza. Algo que, para La Taille, contraria a educação moral, uma vez que “a própria moralidade não dispensa a excelência; pelo contrário, quase sempre a requer” (La Taille, 2001, p.44). Em face disso, esse autor salienta:

“Em resumo, seja pelo excesso de mimo, seja pela humilhação, falhamos em estimular a criança a procurar a superação, a tentar alcançar o lado de lá de seus atuais limites, a dar valor à excelência; paralisamos o *movimento que leva de uma situação inferior para uma situação superior*” (La Taille, 2001, p.41).

A terceira dimensão dos limites à qual La Taille e sua equipe de pesquisadores vêm dando especial atenção é aquela que diz respeito à intimidade e ao segredo e se expressa, sobretudo, pelo sentimento de

vergonha. Esse aspecto dos “limites” é especialmente importante porque, nos meios de comunicação, nas escolas e até nas igrejas, vive-se uma espécie de cultura da transparência, um jogo da verdade totalitário, que tende a revirar as pessoas pelo avesso, desnudando suas vísceras morais, numa perigosa socialização da intimidade.

Ainda que sem render o devido tributo a Durkheim (que já proclamava o caráter sagrado de cada pessoa humana, capaz de provocar a reverência do outro), La Taille enfatiza a importância da intimidade na construção da moral, partilhando das idéias da filósofa alemã Hannah Arendt,

“para quem toda vida, e não apenas a vida vegetativa, emerge da escuridão e, apesar da tendência natural a colocar-se em plena luz, precisa da segurança da escuridão para chegar à maturidade” (apud La Taille, 2001, p.115).

La Taille observa que a sofisticada tecnologia do mundo moderno, desde as câmeras de televisão aos testes de DNA, têm sido posta a serviço da invasão de privacidade. Nas escolas, segundo ele, o esquadramento se exerce pelo viés psicológico, na busca do normal e do anormal, relembrando a sociedade “singularmente confessante” de que fala Foucault ao descrever os cristãos do século XIII. O autor também lembra a “tirania da intimidade”, analisada por Richard Sennett, que denuncia a constante exposição pública das idiossincrasias:

“Conhecer a si próprio tornou-se um objetivo, um fim em si, em vez de ser um meio de conhecer o mundo. (...) Só damos sentido à sociedade fazendo dela um vasto sistema psíquico. (...) Por um irônico paradoxo, essa visão psicológica freia o desenvolvimento de certas forças primordiais de nossa personalidade — como o respeito à vida privada dos outros. Ela nos im-

pede também de compreender que as relações civilizadas entre os indivíduos só podem estabelecer-se se nossos caprichos, nossa cupidez e nossos desejos forem cuidadosamente guardados em segredo” (Sennett, 1979, p.12).

Ao ancorar-se em Foucault e Sennett, dois pensadores que, de certo modo, se inscrevem na tradição marxista, La Taille tende a culpar as estruturas capitalistas da sociedade de consumo pela obsessiva invasão da esfera privada. Todavia, é possível que a hegemonia do materialismo no pensamento moderno seja a maior responsável pela “tirania da intimidade”. Com a morte de Deus, proclamada por Nietzsche no século XIX, a partir da ascensão do positivismo, do marxismo, do pragmatismo e de outras correntes materialistas de pensamento, assiste-se, no mundo ocidental, a uma crescente profanação do sagrado e, uma vez que o sagrado envolve o próprio ser humano com sua auréola, como afirmava Durkheim, é possível antever os riscos de se transformar o materialismo numa espécie de imperativo categórico do mundo contemporâneo.

Desde os cultos de mistério da mais remota Antigüidade, o segredo sempre foi uma essência do sagrado e permeia desde o transe do xamã amazônico até a missa do padre católico. Só na medida em que foi sendo domesticado pela razão é que o cristianismo começou a explicar seus segredos, até atingir a própria essência do sagrado. O milagre, por exemplo, só é aceito pelo Vaticano depois de passar pelo crivo de uma equipe multidisciplinar de cientistas. No livro *A Fábrica de Santos*, Kenneth Woodward (1992) explica que, para comprovar um milagre (necessário à canonização de homens e mulheres), o Vaticano forma consultorias de cinco médicos, escolhidos entre os melhores de Roma, que dão pareceres independentes. As curas, para serem consi-

deradas miraculosas, têm de ser duradouras e inexplicáveis sobre todos os critérios científicos conhecidos. O rigor é tanto que até casos de cura de cânceres de pele ou de mama, que apresentam alta taxa de remissão, são rejeitadas e não são consideradas milagres.

A rendição da Igreja Católica à ciência se estende até aos sacramentos. A própria confissão individual, que tanto ocupou Foucault, foi praticamente abolida nas igrejas, ao menos nos moldes em que se dava no passado, quando o padre se punha como alguém investido de poderes divinos diante de um fiel ajoelhado, entre os quais se interpunha o sisudo confessionário. Envergonhado diante dos avanços da ciência, o catolicismo já não se sente confortável para dizer aos fiéis que o sacerdote tem poder de absolver pecados, preferindo a “democrática” relação direta entre a consciência da pessoa e a justiça divina, através da confissão comunitária.

Nas igrejas evangélicas pentecostais, a tirania da intimidade é ainda mais forte. A confissão do pentecostal não se dá entre o fiel e o pastor — cada um expia seus pecados mais íntimos em altos brados. É a “cultura do espetáculo” transposta para a esfera da religião. A profanação do sagrado, decorrente da racionalização da fé, é a mesma do catolicismo. A diferença é que o sacerdote católico recusa o sagrado em nome da racionalidade, enquanto o pastor pentecostal o esvazia em nome da prosperidade. O padre critica o mercado; o pastor rende-se a ele. Em qualquer dos casos, a fé assume uma dimensão imediata, trocando o transcendente pelo imanente e propondo o Paraíso já, seja através da revolução social, defendida pela teologia da libertação de Leonardo Boff e Frei Betto, seja através da prosperidade pessoal, incentivada pela ética protestante de que fala Weber.

Num denso estudo sobre a Igreja Universal do Reino de Deus, com o sintomático título de *Teatro, templo e mercado*, o sociólogo Leonildo Silveira Campos descreve os templos dessa igreja fundada pelo pastor Edir Macedo e mostra que, em sua amplidão, eles servem à cultura do espetáculo, esquadrihando a intimidade dos fiéis:

“Os locais onde os iurdianos se reúnem, aparentemente, possuem espaços superiores às necessidades da maior parte das atividades ali desenvolvidas e, por serem amplos, impedem a privacidade e impõem uma religiosidade pública. Nesses templos, tudo é público, e as ações de cada um são alinhadas e delimitadas pela movimentação dos demais participantes” (Campos, 1997, p.149).

Se a fronteira entre o sagrado e o profano foi rompida até nos templos religiosos por que não haveria de ser derrubada num espaço como a escola? A escola, como observa Durkheim, traz uma dimensão laica dentro de si desde a Idade Média e sua dessacralização acentuou-se com a separação entre Estado e Igreja. Já o papel do professor não foi apenas dessacralizado — pode-se dizer, secundando estudo de Rodolfo Ferreira (1999), que a figura do mestre foi até mesmo profanada (tema que será abordado com mais profundidade no próximo capítulo, por meio das entrevistas com os professores). Em seu lugar, emergiu a figura do aluno, como centro gravitacional da escola — não mais como objeto, mas como sujeito.

Todavia, apesar da aparente centralidade de sua figura, proclamada pelas pedagogias progressistas, também o aluno teve a sua individualidade profanada. Não tanto pelo esquadrihamento psicológico, como quer La Taille, mas pela sociologização da vida, decorrente não só da reflexividade das ciências, estudada por Giddens (1991), como

também devido à doutrinação ideológica presente nas escolas e denunciada pelas professoras francesas Stal & Thom (1991) no livro *A escola dos bárbaros*.

Ao criticar a facilidade com que se encaminham alunos ao psicólogo, La Taille observa que essa prática representa um avanço em relação aos castigos do passado, mas ressalta o possível risco que ela traz embutido — o de acabar tirando do aluno o seu direito à intimidade, que, como observa, é um “fenômeno humano universal, presente em qualquer época ou cultura” (La Taille, 1991, p.138).

Entretanto, a conversa entre o aluno e o psicólogo ainda preserva um relativo grau de intimidade. Ela está muito mais próxima da confissão católica do que do depoimento pentecostal. A não ser que o psicólogo venha a infringir a ética de sua profissão, o que o aluno lhe confia permanece como um segredo circunscrito a ambos. Apenas pais e mestres podem ser colocados a par de algum fato mais grave, como o uso de drogas, por exemplo, que possa exigir sua intervenção. Portanto, talvez seja um exagero falar em “tirania da intimidade” nos casos em que o aluno é encaminhado ao psicólogo. Além disso, quantos são os estudantes que se vêm obrigados a conversar com um psicólogo num país como o Brasil? Relativamente poucos, sem dúvida, porque na escola pública — que se encarrega da maior parte da educação — não há psicólogos disponíveis para um atendimento sistemático dos alunos.

Entretanto, o fato de não sofrerem “esquadrinhamento psicológico” não torna os alunos da escola pública defesos à tirania da intimidade; pelo contrário — são suas maiores vítimas. Enquanto o aluno da escola privada pelo menos é esquadrinhado entre as quatro paredes de

um consultório, na escola pública a devassa se dá em sala de aula, diante de colegas. As aulas participativas — espécie de dogma das pedagogias ditas progressistas — são um terreno fértil para a violação da intimidade.

Pautando-se pela fé vygostkiana na construção coletiva do conhecimento e da moral, muitos professores estimulam o debate de temas inimagináveis, muitos deles de difícil discussão pública até para psicanalistas, filósofos, antropólogos, sociólogos. La Taille conta o caso de uma professora que reuniu uma turma de crianças de 6 e 7 anos em torno de uma churrasqueira em brasas e propôs a seguinte questão para debate: “Podemos jogar Fulana no fogo?”. Para seu total desconcerto, um aluno, “com seriedade pelo menos aparente, respondeu que a Fulana em questão devia, sim, ser jogada no fogo” (La Taille, 2001, p.100).

No livro *O professor escreve sua história*, que reúne as redações vencedoras de um concurso promovido pela Secretaria de Educação do Município de Goiânia, há vários casos do gênero, numa demonstração de que a sala de aula, por força de uma visão equivocada de democracia, está deixando de ser um laboratório para se tornar uma ágora, comprometendo não apenas o aprendizado, mas até mesmo a formação moral dos alunos.

Num dos relatos do livro, percebe-se um caso grave de exposição pública da intimidade, capaz de comprometer o processo de socialização da criança devassada pelo olhar coletivo. Numa turma de 21 alunos oriundos de uma “invasão” (segundo expressão da autora do relato), as crianças foram convidadas a falar de si mesmas. A meta era levá-los a conhecerem-se uns aos outros no primeiro dia de aula. Uma

criança franzina, que tinha os pés cobertos pelo caderno sujo, manteve os olhos no chão até que chegou a sua vez de falar:

“Meu nome é Gelson. Tenho nove anos, vim do Maranhão com minha irmã depois que o pai sangrou a mãe com peixeira e deixou ela gritar até morrer. Depois ele não quis mais saber da gente e minha irmã casada teve de trazer nós todos para Goiânia” (Tietzmann Silva, 1999, p.128)

Chocada com o relato, a professora caminhou até a criança, que, ao se mover na carteira, deixou a descoberto os pés que escondia sob o caderno — estavam descalços e cheios de lama. A professora perguntou-lhe pelas sandálias e se prontificou a ir buscá-las, imaginando que ele as tivesse esquecido no pátio. Então, o menino contou que não tinha sandálias, que usava as da irmã, quando ela não ia à escola. E qual foi a reação da turma de crianças diante da confissão pública de um órfão que não tinha sandálias para ir à escola, porque seu pai tinha sumido depois de sangrar sua mãe? “A turma começou a rir e falar todos ao mesmo tempo” (op. cit., p.129).

No caso desta criança do relato, a devassa de sua intimidade ocorreu involuntariamente. Ela contou seu infortúnio porque a tragédia familiar era a marca indelével de seus nove anos, mas a professora não imaginava que isso fosse ocorrer, pois nada sabia sobre sua vida. De qualquer modo, pedir a crianças de sete, oito, nove anos que falem livremente em público, é sempre um risco. Qual o sentido de uma criança das séries iniciais se apresentar diante dos colegas em primeira pessoa? Na difamada escola tradicional, esse tipo de técnica pedagógica era quase impensável. Basta o bom senso para se perceber que uma criança muito nova só deve ser estimulada a falar espontaneamente de sua experiência imediata, jamais de “sua vida”. É evidente

que sua história pessoal ainda se confunde com a história de sua família e, quando pensa estar falando de si, a criança pode estar traindo a intimidade de seus pais e irmãos. Ingenuamente, pode acabar revelando fatos constrangedores para sua família e para si mesma, que só deveriam ser de conhecimento dos professores, não dos colegas — salvo daqueles que, aos poucos, com o correr da idade, ela fosse transformando em amigos. Aliás, o debate público de temas íntimos tira inclusive esse direito fundamental de todo ser humano — o direito à amizade. As amizades íntimas geralmente nascem e se consolidam com a partilha de segredos mútuos, mas se a escola torna público todos os segredos, que intimidade um aluno terá para compartilhar com outro, selando uma nova amizade?

Entretanto, a escola participativa não vê limites para a pauta de seus debates. Há casos que merecem uma interferência das autoridades, porque são evidentes infrações da lei. Em pesquisa realizada sobre o estupro na região da Grande Goiânia, Judite Rodrigues dos Santos (2001) relata dois casos que se constituem numa violação dos direitos humanos. Duas vítimas de estupro ouvidas para a pesquisa, identificadas com os pseudônimos de “Patrícia” e “Valéria”, tiveram que deixar a escola onde estudavam porque o crime de que foram vítimas chegou ao conhecimento de professores e alunos:

“Patrícia revelou, após a entrevista, que na sua escola todos ficaram sabendo o que aconteceu e que suas professoras foram até a sua casa para convidarem-na para apresentar publicamente o seu depoimento. Ela não voltou mais à escola depois disso” (Santos, 2001, p.99).

No caso de “Valéria”,

“a revelação pública teve conseqüências ainda mais drásticas, uma vez que, sem pedir sua permissão, a coordenadora, numa reunião da escola, falou em publico sobre o estupro que lhe havia ocorrido” (op. cit., p.99).

A vítima relatou à pesquisadora que seu caso foi revelado pela coordenadora da escola numa reunião em que participavam todos os professores e alunos, tanto que, no dia, as pessoas usavam um microfone para se comunicar. “Falou no microfone e apontou para mim” — contou a vítima de estupro, acrescentando que “os meninos começaram a fazer piadinha” sobre ela, por isso parou de estudar (op. cit., p.99). Diante de casos do gênero só resta atualizar uma pergunta de Durkheim, substituindo o incondicional pelo indicativo: “De que serve uma educação que leva à morte a sociedade que a pratica?”<sup>2</sup>

É possível que tais atitudes sejam, em parte, decorrência da des-sacralização do professor. Nas correntes hegemônicas da pedagogia contemporânea, o professor tem sido compulsoriamente igualado ao aluno. Conseqüentemente, não cabem segredos na relação entre ambos. A transparência torna-se palavra-chave. O que o professor sabe, o aluno tem de saber também. Esse igualitarismo se estende até mesmo a questões de ordem moral. Daí não ser incomum, por exemplo, representantes de alunos tomarem assento em reuniões de professores, quando são suscitadas e discutidas questões éticas, envolvendo o corpo docente e discente da escola. Esse diálogo desabusadamente franco entre professores e alunos (algo que depois de adulto o aluno não vai encontrar em nenhuma outra esfera social) é encorajado pelos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), do Ministério da Educação,

---

<sup>2</sup> A indagação original de Durkheim é: “De que serviria imaginar uma educação que levasse à morte a sociedade que a praticasse?” (Durkheim, 1971, p.36).

que, no volume que trata da *Ética* para crianças de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, recomenda transparência total do professor:

“O comportamento pessoal se articula com inúmeros outros fatores sociais, seja na manutenção, seja na transformação desses valores e das relações que os sustentam. Portanto, o desenvolvimento de atitudes pressupõe conhecer diferentes valores, poder apreciá-los, experimentá-los, analisá-los criticamente e eleger livremente um sistema de valores para si. *Concretizar essa intenção exigirá que os valores eleitos e a intenção de ensiná-los sejam explicitados para todos, principalmente para os alunos, e o trabalho pedagógico inclua a possibilidade de discussão e questionamento e a não-ocultação de contradições, conflitos e confrontos*” (PCN, Vol, 8, *Ética*, 1997, p.35)

Credita-se a esse tipo de prática a construção de uma ética mais aceitável por todos, pelo fato de que teria sido racionalmente discutida pelo conjunto de alunos e professores. Na prática, como sabe qualquer professor experiente, os consensos que surgem dessas discussões públicas nunca são construídos igualitariamente pela razão e sensibilidade de cada indivíduo nelas envolvido, mas pela liderança de uns poucos que se arvoram a falar em nome de todos e, ao fazê-lo, silenciam os demais, sobretudo no que cada um tem de mais específico e incommunicável, justamente o que seria mais útil para uma compreensão profunda das questões éticas. Se esse fenômeno já não é bom entre adultos, pior ainda entre crianças em formação, que, assim, são precocemente divididas entre líderes e liderados, em que o critério de escolha dos líderes se dá através de fatores externos e aleatórios, contrariando o próprio discurso construtivista, que prega a moral autônoma do indivíduo.

Além disso, discussões coletivas de espinhosas questões éticas tende a abalar a autoridade do professor. Uma discussão profunda das questões morais exige alto grau de racionalidade e distanciamento crítico, além de uma experiência de vida que a tenra idade dos alunos não possibilita. Conseqüentemente, o professor se vê num terreno movediço, em que a necessidade de ouvir democraticamente todas as opiniões parecerá aos sentimentos juvenis que todas elas são válidas, o que reforça o império do relativismo inclusive nas questões éticas. E se tudo é relativo, por que o respeito e a obediência que o aluno deve ao professor e a própria educação em si também não o seriam?

Durkheim enfatiza que a autoridade do professor não emana das relações que ele estabelece na escola, mas do mandato social que detém, na condição de representante da sociedade diante da criança a ser educada. Para o sociólogo francês, a criança ainda não está em contato direto com as coisas do mundo e a noção de dever — que fundamenta a realidade moral — não pode ser desejada por ela. São os pais e professores que, num primeiro momento, devem encarnar o dever para que a criança possa senti-lo e integrá-lo, tornando-se um ser social:

“A criança não pode conhecer o dever senão por seus pais e mestres; não pode saber o que ele seja senão graças ao modo pelo qual pais e mestres o revelarem, na conduta, na linguagem. É preciso, portanto, que eles sejam, para o educando, o dever personificado. Isso significa que a autoridade moral é a qualidade essencial do educador. Porque, pela autoridade, que nele se encarna, é que o dever é o dever. O que o dever tem de especial é o tom imperativo com que fala às consciências, o respeito que inspira às vontades, e que faz inclinar-se, desde que ele se tenha pronunciado. Por isso mesmo, é indispensável que uma impres-

são do mesmo gênero resulte da pessoa do mestre” (Durkheim, 1971, p.55).

Como observa La Taille (2001), não é apenas Durkheim quem sustenta que o sentimento da obrigatoriedade, do dever, necessário à moralidade, começa a ser construído na criança de fora para dentro — esse é um fato também para Freud e Piaget. O sentimento de obrigatoriedade não nasce do nada, não é inato na criança, “mas consequência de uma educação moral que coloca limites” (op. cit., p.85). La Taille observa que

“Piaget, por sua vez, faz um paralelo entre o sentimento de obrigatoriedade e a necessidade lógica: segundo sua própria expressão, *a lógica é uma moral do pensamento e a moral é uma lógica da ação*” (op. cit., p.85).

Exatamente o que já havia afirmado Durkheim, ao sustentar que uma sociedade, para poder subsistir, necessita de um mínimo de conformismo lógico associado a um mínimo de conformismo moral. Entretanto, nem a lógica nem a moral nascem espontaneamente com a criança, daí ser necessário que pais e mestres lancem mão da disciplina e das sanções. Porém, se pais e mestres se limitassem a vigiar e punir, o processo educativo fracassaria sempre. A educação se completa quando as regras, com o passar do tempo, se tornam parte do pensamento e das emoções da criança, constituindo o seu ser e tornando-se o seu norte. Freud afirma que, quando deixa a fase infantil de seu desenvolvimento, a criança torna-se capaz de respeitar as regras não apenas pelo temor do castigo, mas também a partir de si mesma, de seu interior, com a instauração do superego (apud La Taille, 2001).

O que dizem Durkheim e Freud será retomado por Piaget, mas seus discípulos tendem a superestimar suas descobertas, desconhecendo que o sociólogo francês foi, de fato, precursor dessa visão da moral. Mesmo La Taille, cuja obra é um oásis de lucidez nas pesquisas sobre indisciplina, também peca ao afirmar que há um “ponto de ruptura” entre esses autores:

“Enquanto um Freud ou um Durkheim falam numa moral única, a dos adultos, que é paulatinamente assumida pelas crianças através da introjeção de uma autoridade exterior, Piaget fala em duas morais: a heterônoma e a autônoma. A moral heterônoma é aquela cujas regras são legitimadas com referência a uma instância superior, a uma autoridade; na moral autônoma, pelo contrário, as regras ganham legitimidade sem nenhuma referência a algo que transcenda os indivíduos: são legítimas se nascerem de acordos realizados entre pessoas iguais e livres” (La Taille, 2001, p.90).

Segundo La Taille, “o que Piaget descobriu é que a criança entra no mundo da moral através da heteronomia e não da autonomia” (op. cit., p.91). Ora, não foi Piaget quem descobriu esse fato, mas Durkheim. Ele é quem reitera, várias vezes, que o ser social que existe em cada ser humano não nasce com ele, mas é construído pela sociedade, por intermédio de pais e mestres — os primeiros representantes da sociedade a terem contato mais intenso com a criança. E Durkheim não se limita a falar de uma moral *heterônoma* — ele também prenuncia a moral *autônoma*, ainda que não tenha usado o termo. É o que se desprende de sua definição de autoridade do mestre:

“Tem-se muitas vezes oposto a idéia de liberdade e de autoridade, como se esses dois fatores de educação se contradissem e, reciprocamente, se limitassem. Mas essa oposição é

fictícia. Na realidade, esses dois termos, longe de se excluírem, são correlatos. A liberdade é filha da autoridade bem compreendida” (Durkheim, 1971, p.56).

Para Durkheim, ser livre não é fazer o que se queira, mas tornar-se senhor de si, agindo pela razão, praticando o dever. Segundo ele, é justamente para dotar a criança desse domínio de si mesma que a autoridade do mestre deve ser empregada. Mas Durkheim sustenta que a criança não pode ficar eternamente dependente da autoridade do mestre — esse é apenas o primeiro estágio de seu desenvolvimento moral. Ela precisa superar essa moral que lhe é ditada externamente para construir sua própria moral interna:

“A autoridade do mestre não é mais do que um aspecto da autoridade do dever e da razão. A criança deve habituar-se a vê-la na palavra do educador, reconhecendo-lhe a força moral. Só assim saberá, mais tarde, encontrá-la nos ditames da própria consciência, a quem, então, de vez se entregará” (op. cit., p.56).

Qualquer semelhança com os conceitos de moral heterônoma e moral autônoma de Piaget não é mera coincidência. A novidade de Piaget não é ter descoberto um princípio, mas ter pesquisado sua prática, mostrando que, entre 4 e 7 anos de idade, o que impera na criança ainda é a moral heterônoma — ditada de fora para dentro por seus pais e mestres. Esse tipo de pesquisa empírica feita por Piaget e seus discípulos é algo que Durkheim também preconizava, ao conferir à psicologia um papel fundamental na formação de professores. Durkheim chegava a dizer que, para a criação de métodos pedagógicos, a psicologia era mais importante do que a sociologia. Lamentando o caráter embrionário da ciência psicológica de sua época, Durkheim defendia o seu urgente desenvolvimento, por entender que a psicologia é que teria con-

dições de se ocupar melhor do indivíduo, que, como enfatizava, deve ser levado em conta em cada aluno.

Lembrar esse fato insofismável da história do pensamento é fundamental para se discutir ética no ensino. Parece haver por parte dos pesquisadores em educação uma necessidade inconsciente de diminuir o valor do ensino tradicional, começando por não reconhecer a grandeza do pensamento de Durkheim, erroneamente associado ao que o ensino tradicional tem de pior. Isso traz implicações muito sérias para a disciplina nas escolas, porque instaura na cabeça de professores e alunos exatamente um dos equívocos pedagógicos que Durkheim mais condenava em sua época — o excessivo apego do educador ao presente, imaginando-se um demiurgo capaz de construir o mundo do nada. Se o passado não importa e a verdade está sempre nascendo, por que o aluno iria respeitar o professor? De onde viria a autoridade do mestre se o mundo é uma novidade permanente não só para o aluno, mas também para o professor?

Escrevendo quatro décadas após a morte de Durkheim, Hannah Arendt (1997) também trata do problema e sua ênfase a respeito da importância do passado na educação se assemelha à do sociólogo francês:

“A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude perante o âmbito do passado. É sobretudo difícil para o educador arcar com esse aspecto da crise moderna, pois é de seu ofício servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado” (Arendt, 1997, pp. 243-244).

Só esse fato já desautoriza a suposta igualdade entre docentes e discentes, decantada pelas teorias contemporâneas da educação. Basta a simples diferença etária entre professor e aluno nas classes iniciais para impor uma profunda desigualdade de experiência entre ambos, que deve ser levada em conta na hora de se formular qualquer proposta pedagógica. Porém, sobretudo a partir da “pedagogia do oprimido” de Paulo Freire (1970), a igualdade tornou-se um dogma nas escolas brasileiras, amparado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação.

Como observam as professoras Isabelle Stal e Françoise Thom, no livro *A escola dos bárbaros* (1991), a respeito do ensino público na França (país que sempre serviu de modelo ao Brasil em variados aspectos), muitos teóricos da educação imaginam que, abolindo todas as hierarquias no ambiente escolar, torna-se mais fácil construir o homem novo exigido pela sociedade sem classes das teorias pedagógicas ditas progressistas<sup>3</sup> — uma utopia que Comênio já sonhava ser possível em pleno século XVII.

Baseando-se no Evangelho de Mateus (18:3), em que Jesus recomenda a seus discípulos que sejam como as crianças, Comênio procura transformar o aluno no centro do ensino, antecipando-se em séculos à pedagogia contemporânea. O que se torna evidente no modo como o pensador se dirige aos alunos na *Didática Magna*, sua principal obra, publicada em latim no ano de 1633:

---

<sup>3</sup> O caráter político-revolucionário dessas pedagogias é explicitado pelo próprio Paulo Freire, no final d'*A pedagogia do oprimido*, onde procura justificar o seu “direito de falar” sobre revolução social, apesar de não ter tido “uma experiência no campo revolucionário” (p.218).

“Eis que nós, adultos, que julgamos que só nós somos homens e vós sois macaquinhos, só nós sábios e vós doidinhos, só nós faladores inteligentes e vós ainda não aptos para falar, eis que, enfim, somos obrigados a vir a vossa escola! Vos fostes-nos dados como mestres, e as vossas obras são dadas às nossas como espelho e exemplo!” (Comênio, 1985, p.64).

A própria história desautoriza esse entusiasmo revolucionário, que ainda hoje viceja entre os teóricos da educação, reforçado pelo dinamismo do mundo moderno, que parece fazer do jovem a medida de todas as coisas. Entretanto, apesar de ser considerado, com justiça, o pai da moderna pedagogia, Comênio não é o primeiro a construir uma utopia pedagógica. Montagu Jeffreys, que foi docente de pedagogia das Universidades de Durham e Birmingham, na Inglaterra, observa que “a primeira manifestação insofismável em favor da educação como instrumento de transformação social” é encontrada já nos escritos de Platão — “o primeiro grande pensador revolucionário” na área do ensino, que não se conformava com a função puramente conservadora da escola, pregando “a regeneração social por meio da educação” (Jeffreys, 1975, p.31). Mas Jeffreys observa que Platão, sobretudo como teórico de uma educação revolucionária, também incorria num paradoxo lógico:

“O perfeito sistema de educação era imprescindível para que se formasse a sociedade perfeita, mas a sociedade perfeita era um pré-requisito indispensável à educação perfeita. (...) Não existe escapatória teórica para esse impasse lógico” (op.cit., p.32).

Hoje, o pensamento dominante na pedagogia aposta que professores e alunos podem ser agentes transformadores da sociedade e, para

tanto, julga necessário extinguir a relação hierárquica que existia entre eles, a fim de que possam construir juntos, como bons camaradas, uma utópica sociedade igualitária — Eldorado da pedagogia brasileira, dominada pelo construtivismo. O próprio Piaget — mesmo reconhecendo que a moral começa sendo imposta de fora para dentro ao aluno — assevera que “pais e professores devem fazer todo o possível para se converterem em colaboradores iguais às crianças” (apud La Taille, 2001, p.93). O risco é esquecer que grande parte das crianças — não por culpa de seus pais e mestres, mas pelos imprevistos da própria condição humana — tenderão a abusar dessa igualdade, transformando os adultos em reféns de seus desejos, como admite La Taille (2001).

Professores entrevistados para esta pesquisa fazem críticas ao construtivismo, alegando que ele, pelo menos do modo como tem sido implantado nas escolas brasileiras, não ajuda no aprendizado dos alunos e contribui para deteriorar a disciplina em sala de aula. Corroboram, portanto, a observação feita por La Taille de que, na prática pedagógica, muitas vezes a educação libertária se confunde com educação permissiva — o passado é simplesmente jogado fora e, com ele, vão-se embora a hierarquia e a disciplina.

O filósofo francês Alain Finkielkraut, destacado crítico da cultura contemporânea, sintetiza essa espécie de grau zero da condição humana, ditado por uma sociedade que faz do novo um verdadeiro fetiche:

“Novo agora quer dizer melhor. Ninguém cita como autoridade o ‘já existe’ contra o ‘ainda não’. Todo mundo se manifesta a favor da inovação contra a tradição. Quer se trate da Europa, da escola, da cultura, da empresa ou da intimidade, o propósito é sempre agitar as coisas, dinamizar as instituições e os

homens. A experiência deixou de ser respeitada em nossas sociedades: é a efervescência, a energia, o ímpeto; e o respeito aos anciãos é substituído pela celebração dos velhos que souberam permanecer jovens” (Finkielkraut, 1999, p.112).

Essa plasticidade impetuosa do pensamento contemporâneo desconhece limites. Em nome da recusa à tradição, muitos educadores estão dispostos a dar de ombros à realidade, vendo não o jovem que de fato existe, mas o jovem ideal de sua utopia. Muitos adeptos do construtivismo, à força de pregarem o respeito à experiência do aluno, acabam por desrespeitar a vivência do professor, como se somente o aluno tivesse direito de ser compreendido em seu contexto e o professor fosse um ser sem história, plástico, sempre obrigado a transformar-se numa *tabula rasa* a ser moldada por seus alunos.

Não são raros os textos da pedagogia (e também da sociologia e da psicologia aplicadas à educação) que se deixam encantar pela própria utopia, completamente alheios às circunstâncias em que se inserem alunos e professores. Fazem lembrar o filósofo romeno Emil Michel Cioran, para quem “o homem já não vive na existência, mas na teoria da existência” (Cioran, 1989, p.118). Os alunos e professores vislumbrados por grande parte dos teóricos da educação não são de carne e osso, mas de imaginação e papel.

É o que se percebe lendo a conferência do filósofo Ernildo Stein, proferida para uma platéia de 7 mil professores, que lotaram o ginásio de esportes de Porto Alegre, durante o Seminário Internacional de Aprendizagem, realizado de 5 a 8 de dezembro de 1992 pela Prefeitura Municipal porto-alegrense, por intermédio de sua Secretaria de Educação. Juntamente com outros 21 textos apresentados no seminário, a

conferência integra o livro *Construtivismo pós-piagetiano*, organizado por Esther Grossi e Jussara Bordin, obra muito adotada nos cursos de pedagogia de todo o país, já com várias edições.

Mesmo afirmando que o desenvolvimento da inteligência humana exige que os conhecimentos adquiridos sejam contextualizados, na prática Stein renega o que diz, uma vez que parece desconhecer o contexto histórico, social e psicológico das pessoas — no caso, professores — às quais se dirige. Levando em conta a precária formação dos professores da escola básica no Brasil, reconhecida por vários autores (Pereira, 2000), o filósofo Ernildo Stein — caso contextualizasse sua conferência, como manda o construtivismo — não poderia ter dito que “a razão é uma fantasia”, como fez peremptoriamente diante de uma imensa e heterogênea platéia. Os professores do ensino fundamental (boa parte ainda sem formação universitária) não chegaram nem mesmo a absorver as idéias iluministas e tendem a imaginar a escola como mero apêndice do lar, sem perceber os fundamentos racionais do ensino formal. Mas, na conferência, o filósofo não se limitou a afirmar, textualmente, que “a razão é uma fantasia” e se estendeu num discurso claramente predatório:

“Ouvimos dizer que temos uma razão teórica e uma razão prática. Melhor, nós não temos razão. Não existe a razão. Essa é a convicção no final do século XX” (in Grossi & Bordin, 1993, p.37).

Valendo-se de frases expletivas, mais propícias à pregação religiosa do que à conferência acadêmica, o filósofo insistiu em depredar o conhecimento, com um entusiasmo que parece saltar do papel:

“Não conseguimos mais hoje em dia um saber que em três anos não mude. Não temos mais saber nas ciências exatas que, em cinco anos, não se torne totalmente obsoleto. Sabemos que nas ciências humanas, de dez em dez anos, muda tudo, mas fazemos de conta que não, com nossa biblioteca, o nosso livrinho...” (op.cit., p.39).

Felizmente, os engenheiros não são tão utópicos quanto os filósofos e continuam acreditando que não só os conhecimentos matemáticos descobertos há cinco anos são atuais como até a física de Isaac Newton — formulada há quase quatro séculos — continua atualíssima, servindo para resolver a maioria dos problemas cotidianos. Caso fossem tão apressados quanto os filósofos, engenheiros e físicos já teriam imposto aos veículos comuns as leis das partículas subatômicas estudadas pela mecânica quântica, levando o carro que transportou Stein para a conferência a desintegrar-se contra um inerte poste newtoniano numa rua geometricamente euclidiana, impossibilitando o filósofo de impor sua pedagogia pós-moderna para um público de mestres pré-modernos.

No século XVII, Leibniz afirmou que, “tomando a matemática desde o início do mundo até o tempo de Newton, o que ele fez é de longe a melhor metade”. Mas o próprio Newton, numa carta a Hooke, confessava: “Se eu enxerguei mais longe que Descartes é porque me sustentei sobre os ombros de gigantes” (apud Boyer, 1996). Ou seja, nem mesmo um gênio da física e da matemática como Newton ousava desprezar a tradição que o precedera, começando por estudar a obra de Euclides de Alexandria, que viveu no século IV a.C. Ao renegar a tradição e, conseqüentemente, todos os valores (que só existem por causa

da tradição), o filósofo Ernildo Stein não se limita a infantilizar crianças e alunos — ele infantiliza até os próprios pais e professores:

“O conhecimento é produzido de outra maneira, na interação com o mundo. Sabe-se, hoje, que o recém-nascido constitui o seu mundo muito mais do que se pensava. Não precisamos estimular tanto o recém-nascido como pensávamos, é ele que nos estimula” (op.cit., p.39).

A conferência de Stein não é um equívoco apenas do ponto de vista pedagógico — ela pode ser perniciosa até do ponto de vista moral. Ao ouvirem que não precisam estimular seus filhos recém-nascidos, porque são eles que estimulam os adultos, as professoras (maioria da platéia do filósofo) que muito sofrem conciliando profissão e maternidade poderiam até alegar uma “razão científica” para desistirem da segunda. Seus filhos seriam relegados à solidão do berço, uma vez que os maridos geralmente trabalham e a cultura machista não favorece o exercício pleno da paternidade. Além disso, deixariam de cobrar berçários e creches de seus empregadores públicos ou privados, já que as crianças, segundo Stein, não dependem de estímulos externos, podendo ficar entregues à sua precoce auto-suficiência.

Felizmente, a reflexividade do saber costuma esbarrar no bom senso e, quando a ciência se faz absurda e irresponsável, a realidade tende a corrigi-la. Dificilmente um adulto vai levar o construtivismo tão a sério a ponto de achar que o recém-nascido já é um pequeno Kant de fraldas, dono de uma consciência e moral autônomas, prescindindo de ser estimulado e até capaz de estimular os adultos. Por muito menos, Newton-Smith ironizou Feyerabend, o autor de *Contra o método*:

“Feyerabend afirmou que a ciência era uma fraude. (...) Mas ele nos disse isso na Suíça e na Califórnia, deslocando-se alegremente entre esses dois lugares a bordo do mais ubíquo produto da ciência — o avião” (in O’Hear, 1997, p.21).

Esse ataque sistemático à razão — do qual a conferência de Er-nildo Stein é apenas uma pequena amostra — enfraquece o papel do professor e, conseqüentemente, a sua autoridade diante do aluno. Convém enfatizar que a moral — como asseveram Durkheim e Piaget — não pode prescindir da lógica. Se um pai ralha com o filho que puxa o rabo do gato apenas pelo prazer de vê-lo miar de dor, necessariamente tem de ralhar com a filha que puxa as orelhas do cão apenas para vê-lo ganir. Sem um mínimo de raciocínio lógico capaz de estabelecer uma analogia entre *filho/filha, gato/cão, rabo/orelha/dor*, o pai será, necessariamente, injusto, ralhando com um e deixando de ralhar com outro.

Nas entrevistas dos professores ouvidos para esta pesquisa (que serão analisadas no próximo capítulo) percebe-se, nas entrelinhas de seus depoimentos, o valor que dão à coerência moral, que não é outra coisa senão uma forma intuitiva de ser lógico.

## Capítulo 3

### **Autoridade: Entre a Indisciplina e a Violência**

**A**té o século XIX, pais carinhosos e professores indulgentes, incapazes de levantar a mão contra as crianças, eram espécimes raros nos lares e nas escolas. Segundo Peter Gay (2001, p.188), pais e professores “batiam nos filhos ou nos alunos, com pouca piedade, nenhuma isenção e algum prazer”. Consideradas corretivas, as surras eram praticadas em quase toda a sociedade, à revelia de classe social ou formação escolar. Em 1860, um professor de Boston, nos Estados Unidos, H. H. Lincoln, defendia a prática da surra nas escolas como um dever desagradável que cabia ao professor cumprir. Segundo ele, “a dor física, infligida por um professor de bom coração, era um ato de auto-sacrifício” (Gay, 2001, p.189).

Todavia, sempre houve reações às surras infligidas aos alunos pelos professores, mas os críticos dessa prática tiveram muito trabalho para impedi-la. Contemporâneo de H. H. Lincoln e também morador de Boston, Horace Mann passou sete anos, na década de 1840, defendendo a extinção dos castigos físicos na educação. Também professor, enfrentou uma cerrada oposição de seus pares, que não queriam abrir mão das surras, alegando que elas faziam parte do repertório pedagó-

gico do professor e eram fundamentais para a educação do próprio aluno. Quase 30 anos depois, em 1867, mesmo diante dos protestos de grandes intelectuais norte-americanos, como o poeta Henry Wadsworth Longfellow, o botânico Asa Gray e o presidente de Harvard, Thomas Hill, o comitê escolar de Boston decidiu manter os castigos físicos, ainda que “sob restrições adequadas”. Peter Gay observa:

“Portanto, o castigo corporal era valioso e necessário. Sua ‘abolição traria grandes e lamentáveis males para eles e para o bem-estar público’. O medo de que os pequenos pecadores sem controle se tornassem grandes criminosos deitava sua sombra não apenas sobre os educadores como também sobre outros vitorianos” (Gay, 2001, p.192).

A se crer em muitos pesquisadores contemporâneos, a escola vitoriana descrita por Peter Gay continua vigente no Brasil de hoje. Há mesmo autores que condenam quase explicitamente as relações que a escola, desde os antigos gregos, sempre estabeleceu entre disciplina e aprendizagem. Lajonquière, por exemplo, chega a observar que

“o aluno disciplinado é aquele que se encaixa no molde de uma criança ideal, e o indisciplinado é, ao contrário, aquele cuja imagem aparece institucionalmente fora de foco”,

concluindo, sem levar em conta a realidade das escolas brasileiras, que

“ao primeiro se reserva tudo; ao segundo, seu reverso narcísico — o império arbitrário da quase lei da (psico)pedagogia hegemônica” (in Aquino, 1996, p.32).

Por sua vez, Aquino (1996) reconhece que, de acordo com relatos dos próprios professores, “a questão disciplinar é, atualmente, uma das dificuldades fundamentais quanto ao trabalho escolar” e que “a indisciplina seria talvez o inimigo número um do educador atual”. Ele

compara a escola do presente com a escola do passado, lembrando que, naquela escola, “as prescrições disciplinares eram consideradas uma decorrência inequívoca do exercício docente” e pergunta: “Ora, o mundo mudou, nossos alunos mudaram. Mudou a escola? Mudamos nós?” (op. cit. p.41). Depois de descrever normas disciplinares de uma escola no ano letivo de 1922 (como não se levantar durante a aula, não bolir com o colega, não jogar papel etc.), perfeitamente aceitáveis mesmo para os dias atuais, Aquino comenta que aquela escola era calçada no “medo, coação, subserviência” e afirma:

“A estrutura e o funcionamento escolares de então espelhavam o quartel, a caserna; e o professor, um superior hierárquico. Uma espécie de militarização difusa parecia, assim, definir as relações institucionais como um todo. (...) Professor e aluno portavam papéis e perfis muito bem delineados: o primeiro, um general de papel; o segundo, um soldadinho de chumbo. É isto o que devemos saudar?” (op. cit, p.43).

E, transpondo esse passado para o presente, Aquino chega a afirmar que a escola praticamente não mudou e continua se assemelhando a uma caserna:

“Se antes a dificuldade residia no acesso propriamente [à escola], hoje o fracasso contínuo encarrega-se de expurgar aqueles que se aventuraram nesse trajeto, de certa forma, ainda elitizado e militarizado” (op.cit, p.44).

Todavia, a imensa maioria de professores e alunos ouvidos nesta pesquisa tem uma visão diametralmente oposta da escola e não a vê como “militarizada” — pelo contrário, entende que ela caminha para a anarquia e carece de mais disciplina. A tendência quanto à cobrança de mais disciplina nas escolas se repete em praticamente todas as pes-

quisas do gênero e não se limita aos professores, estendendo-se aos próprios alunos, que também reivindicam um pouco de ordem como condição essencial para o aprendizado.

Na pesquisa da Unesco sobre violência nas escolas, por exemplo, os próprios alunos entrevistados nas 14 capitais onde foi feito o trabalho de campo queixaram-se da indisciplina reinante no ambiente escolar. Vale a pena reproduzir a tabela, pois a mesma evidencia que o maior problema da educação não é o suposto despreparo do professor (como muitos estudos acadêmicos gostam de enfatizar) nem a carência material das escolas e, sim, a desordem dos próprios alunos. São eles que reconhecem a indisciplina e o desinteresse do corpo discente como o principal problema da escola, em percentuais que chegam a ser o dobro do percentual relativo ao despreparo dos professores:

TABELA 3.9 – Alunos, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação dos três maiores problemas da escola, 2000 (%)\*

Os maiores problemas da sua escola são:	DF	GO	MT	AM	PA	CE	PE	AL	BA	ES	RJ	SP	SC	RS
Alunos desinteressados e indisciplinados	90	87	90	89	87	91	92	90	88	91	90	89	87	87
Carências materiais e humanas**	74	73	64	71	76	70	64	59	70	54	60	67	69	64
Professores incompetentes e faltosos	46	32	32	38	45	36	43	36	41	36	33	44	49	45
TOTAL(N)	(308078)	(177012)	(77882)	(218559)	(42337)	(324025)	(223965)	(100497)	(398753)	(52304)	(605092)	(1329843)	(45627)	(53640)

Solicitou-se ao informante: "Escolha na lista abaixo os cinco maiores problemas da sua escola". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra de alunos.

\* Dados expandidos.

\*\*Carências materiais e humanas referem-se a: "falta de espaço", "não há professores suficientes" e "faltam livros, vídeos, computadores".

Fonte: Pesquisa Nacional Violência, Aids e Drogas nas Escolas, UNESCO, 2001.

Comentando os dados da referida tabela acima, Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua, responsáveis pela pesquisa, observam:

“Como mostra a tabela 3.9, majoritariamente, variando entre 92%, em Recife, e 87%, em Florianópolis, Porto Alegre, Belém e Goiânia, foi mencionado em primeiro lugar o desinteresse e a indisciplina dos alunos. *Vale chamar a atenção para a magnitude destes percentuais, que se aproxima da unanimidade*” (Abramovay & Rua, 2002, grifo meu).

Ora, se as responsáveis pela maior pesquisa sobre violência nas escolas realizada no país reconhecem que as queixas quanto ao problema da indisciplina “se aproximam da unanimidade”, por que muitos pesquisadores continuam insistindo que a escola é opressora, chegando a ser “militarizada”, para usar a expressão de Aquino (1996)? Muitos desses autores não hesitam nem mesmo em fazer uso da obra de Michel Foucault, comparando as escolas brasileiras dos séculos XX e XXI com as prisões estudadas pelo pensador francês.

É o que faz Guirado (1996), imputando à escola a mesma “economia do castigo” estudada por Foucault em *Vigiar e punir* (1987). Assim como Foucault mostra a passagem do corpo supliciado pelo algoz para o corpo contido pela disciplina, Guirado procura identificar na escola a passagem dos castigos corporais para a disciplina rígida. O “poder disciplinar”, segundo ela, é a estratégia dominante do poder na modernidade e, também nas escolas, se caracteriza pela não corporeidade da pena:

“A escola, eliminando aos poucos a palmatória, faz a substituição por um conjunto de práticas em que a punição é exatamente a restrição ao movimento e à comunicação com os demais” (in Aquino, 1996, p.63).

Também sustenta que

“o poder disciplinar caracteriza-se, sobretudo, pela vigilância (olhar hierárquico), pela sanção normalizadora e pela combinação de ambas num procedimento que lhe é específico, o exame” (op. cit., p.64).

Arrolando críticas à instituição escolar que se avolumam num crescendo, Guirado transforma a escola contemporânea numa espécie

de “instituição total” descrita por Goffman (1990), criticando até a disposição das salas pelo fato de o professor se postar à frente dos alunos, de modo “disciplinador”:

“Fábricas, escolas, prisões, hospitais, internatos têm essa cara. Preservam, desde a arquitetura, o perfil de poder disciplinar...” (op. cit., p.65).

Ora, nem as prisões de hoje “têm essa cara” que Guirado atribui às escolas. No Brasil, mesmo em presídios considerados de segurança máxima, os presos chegam a dispor de regalias, como as visitas íntimas, que não se limitam aos casais formal ou informalmente reconhecidos, mas a qualquer par que se declare namorados. O grau de permissividade nas penitenciárias é tão espantoso que os presos, além de comandar o crime de dentro dos presídios, chegam a contratar prostitutas para servi-los na cadeia, durante as chamadas “visitas íntimas”, como relatam freqüentes reportagens veiculadas pela imprensa. Até a terminologia oficial relativa aos presos mudou. Eles já não são chamados de *presidiários*, mas de *reeducandos*, mesmo que tenham cometido crimes como estupro ou homicídios seriais.

Se os próprios presídios se transformaram radicalmente, com o intuito de se aproximarem das escolas, e os presos são tratados como *reeducandos*, como é possível imaginar que as escolas são verdadeiras cadeias e que os alunos são tratados como presidiários? Só mesmo na imaginação de pesquisadores que, talvez levados por algum viés ideológico, tratam a escola brasileira como se ela fosse uma “instituição total” vitoriana. Ora, as escolas públicas das regiões periféricas dos grandes centros urbanos estão mais próximas da antiga escola rural de Hardscrabble, uma colônia situada ao norte do Estado de Nova York,

nos Estados Unidos, descrita nas memórias da escritora Laura Ingalls Wilder.

Ela nasceu numa cabana de troncos, construída por seu pai à beira da Grande Floresta de Winsconsin, e viajou de carroça por regiões inóspitas do país, numa família de pioneiros. A partir de 1932, quando já estava com 65 anos (morreu em 1957, aos 90 anos), Laura Ingalls Wilder começou a contar a saga de sua família numa série de livros muito populares. Um deles, *O jovem fazendeiro*, que fala da infância de seu marido, Almanzo Wilder, traz um relato sobre as escolas rurais da época e mostra o avesso da disciplina imposta aos alunos das escolas urbanas. A escola rural de Hardscrabble, no início da segunda metade do século XIX, obedecia ao ciclo do plantio e da colheita, já que as crianças ajudavam os pais na lavoura. Era uma turma mista, com alunos de várias idades e séries. O único professor vinha da cidade no período letivo e se hospedava na casa das famílias locais, revezando-se, periodicamente, entre uma casa e outra.

Certa vez, chegou um novo professor, magro e pálido, chamado Corse. Paciente e gentil, o Sr. Corse jamais castigava os alunos, conquistando a afeição de todos. Mas havia quatro alunos grandalhões, com idade entre 16 e 17 anos, que só iam às aulas no período do inverno para “espancar o professor e quebrar as coisas da escola” (Wilder, s/d, p.13). O último professor antes de Corse tinha sido espancado com tanta violência, que morrera em consequência dos ferimentos. Entretanto, apesar dos riscos, o Sr. Corse não se intimidou: quando os grandalhões o provocaram, chegando ostensivamente atrasados em meio a risadas e empurrões, foram alertados de que, se aquele tipo de conduta se repetisse, seriam castigados.

No dia seguinte, o pequeno Almanzo nem queria ir a escola, para não ver o professor ser espancado e talvez morto, como ocorrera com seu antecessor, segundo ouvira dos adultos. Na sala de aula, os alunos não conseguiam prestar atenção nas lições, imaginando que aquele seria o último dia de aula do compreensivo mestre, pois os grandalhões estavam novamente atrasados e, caso o professor fosse castigá-los, como prometera, eles iriam massacrá-lo. Uma das meninas menores começou a chorar, três ou quatro crianças baixaram a cabeça sobre a mesa e soluçaram. Almanzo tinha um nó na garganta.

Tão logo os grandalhões entraram na sala com estardalhaço, aos gritos e risos, o Sr. Corse os chamou para repreendê-los. Eles avançaram, decididos a espancá-lo, como haviam feito com os outros mestres. Entretanto, o professor tirou um chicote de couro de boi da gaveta, com cinco metros de comprimento, e, em legítima defesa, reagiu ao espancamento iminente, surrando os alunos, que fugiram e não mais retornaram à escola. À noite, em casa, Almanzo descobriu que o chicote fora feito por seu pai, especialmente para que o professor se defendesse dos alunos arruaceiros. Segundo Wilder, o menino sentiu muito orgulho da engenhosidade do pai e da coragem do mestre, que, aliados, fizeram justiça, punindo a conduta dos alunos violentos.

Hoje, nas escolas brasileiras, o que vêem os pequenos Almanzos? Vêem professores que só não são espancados com frequência porque não ousam enfrentar os alunos violentos — prudentemente, humilham-se para sobreviver. Alunos xingam professores com termos de baixo calão; ameaçam-nos com promessas de agressões físicas; furam os pneus dos seus carros quando se sentem contrariados; até ameaçam professoras de agressão sexual, como já ocorreu numa escola de Brasília. E além de não serem punidos por esses atos, muitas vezes ainda

contam com o respaldo dos próprios pais. Em face disso, quase todos os professores entrevistados nesta pesquisa demonstraram ter medo de alguns alunos e, mesmo tentando escondê-lo, esse temor acabou escapando nos interstícios de suas falas, em que se percebe certo desamparo quando se trata do que fazer em relação ao aluno violento, muitas vezes envolvido com gangues e drogas.

Foram ouvidos dez professores de escolas públicas de bairros periféricos da região metropolitana de Goiânia. Os professores foram contatados nas escolas, durante o período de aula. As entrevistas, gravadas, variaram de meia hora a uma hora e vinte minutos. Duas delas foram feitas por telefone, depois de um contato inicial com os informantes. As entrevistas foram abertas, tendo como tema central a relação entre autoridade docente e violência. Todavia, pediu-se que cada entrevistado expressasse, de forma livre, o que achava da violência e se tinha conhecimento de sua incidência no meio escolar. A possível relação entre violência e indisciplina e a questão da autoridade docente foram outros temas colocados para reflexão dos professores entrevistados — sempre de forma aberta, deixando fluir, ao máximo, suas reflexões. E, para contextualizar as falas, foram coletadas informações básicas sobre a origem social e experiência docente de cada um. Os nomes dos professores e das escolas foram preservados nesta dissertação, em que só aparece o pseudônimo utilizado para identificá-los.

Professor de português, inglês e ensino religioso no ensino fundamental e médio de uma escola estadual de Aparecida de Goiânia, José, 42 anos de idade e um ano de magistério, é um exemplo desse medo silenciado. Graduado em filosofia e teologia e mestre em direito canônico, José é padre e atuou como missionário das pastorais de base da Igreja Católica em várias metrópoles do país, inclusive nas favelas

do Rio de Janeiro. Lecionando na escola estadual como professor temporário, ele ainda não havia recebido nenhum salário, apesar de estar trabalhando há seis meses na escola por ocasião da entrevista. A exemplo de todos os entrevistados, contou ter-se tornado professor por necessidade, mas garantiu que, antes mesmo de se formalizar como docente, já era um educador, atuando com jovens há 14 anos. Afirmou sentir-se muito otimista em relação aos alunos e defendeu a reputação do bairro onde está instalada a escola, uma região de posse recém-legalizada, que, segundo ele, nem sempre é vista com bons olhos. Em sua avaliação, há um preconceito injustificado contra os jovens que moram em bairros da periferia:

“Como o lugar é muito afastado, a gente percebe que as pessoas têm preconceito. Mas, desde o primeiro dia de aula, amei muito a turma. Apesar de terem fama de violentas, as pessoas daqui são ótimas. Morei no Rio de Janeiro, conheci alguns morros, a gente sabe da realidade. Muita gente pensa que as pessoas são fruto do meio: porque o ambiente é violento, as pessoas também são. Mas não é assim. Aqui na escola, as pessoas são muito bondosas, têm Deus no coração. A influência externa, a própria mídia, é que cria a violência entre eles.”

Durante a entrevista, José procurou minimizar os episódios de indisciplina e violência na escola, sempre enfatizando a inteligência, o interesse e o “coração bom” dos alunos. Contou que “é difícil manter silêncio na sala de aula” e que o professor precisa ter “um jogo de cintura muito grande” para que os alunos não fiquem chateados. Deu um exemplo pessoal relatando um fato que ocorreu com ele numa de suas aulas. Explicava a matéria, quando uma aluna quis entrar na sala, mas o professor pediu a ela que esperasse até que pudesse concluir a explicação de um ponto da matéria. Sua atitude não foi bem recebida pelos

alunos, que o tacharam de autoritário. Então, procurando fazer-se amigo dos alunos e buscando compreendê-los, José conta ter pedido desculpas à turma por sua atitude. Ele observa que os alunos são muito carentes, tanto do ponto de vista material quanto afetivo, e a escola, no seu entender, é vista por eles mais como um ponto de encontro, onde se reúnem com os colegas, e não como um centro de saber, onde vão se preparar para o mundo:

“O local que eles encontram para conversar é dentro da sala de aula mesmo. Trabalham o dia inteiro. A escola é o *shopping center* deles. É um local em que eles se sentem seguros, com pessoas do nível deles.”

Esta última afirmação do professor José coincide com o que observam Connel, Ashenden, Kessler e Dowsett (1995) sobre escolarização e adolescência, a partir de pesquisa realizada em escolas australianas. Segundo esses autores, “o surgimento da adolescência como categoria social foi quase paralelo ao ensino secundário de massa” (Connell et alli, 1995, p.161) levando a uma situação em que o corpo docente das escolas não consegue ter controle sobre o novo universo etário representado pelos jovens estudantes. Eis como descrevem essa dupla realidade que marca as escolas contemporâneas:

“Dentro do espaço físico dos terrenos e prédios da escola, existem, em certo sentido, duas escolas — aquela paga pelo governo e controlada pelos professores e a outra que vive nos becos e esquinas da primeira e que é controlada pelos jovens” (Connell et alli, 1995, p.161).

A constatação de Connell é partilhada pelo filósofo francês Alain Finkielkraut, que, ao analisar o mundo contemporâneo, sobretudo a cultura ocidental, atribui à escola de massas a responsabilidade pela

criação da categoria social dos *jovens*. Com certa ironia, Finkielkraut sustenta que os jovens são um “povo que surgiu recentemente”, pois “não existia antes da escola” de massas, e acrescenta que eles edificaram um mundo próprio:

“Com a escolarização de massa, a adolescência deixou de ser um privilégio burguês para se tornar uma condição universal. E um modo de vida: protegidos da influência paterna pela instituição escolar e da ascendência dos professores pelo ‘grupo de semelhantes’, os jovens puderam edificar um mundo próprio, espelho invertido dos valores circundantes” (Finkielkraut, 1989, p.150).

Essa realidade descrita por Connell e Finkielkraut emergiu nas entrevistas com os professores e não é difícil perceber em suas falas a conflituosa dualidade da escola (“uma que é paga pelo governo e controlada pelos professores e a outra que vive nos becos e esquinas da primeira e é controlada pelos jovens”). Um episódio narrado pelo professor José ilustra a complexa convivência entre esses mundos distintos, a despeito de seu depoimento ter sido antecedido pela afirmação de que não havia notado casos de violência na escola em que leciona.

Logo depois de ter dito isso, o professor fez a ressalva de que ocorreu um sério conflito entre os alunos e a direção da escola, motivado pela decisão unilateral dos alunos de entrarem no colégio com uma vestimenta diferente do uniforme, no caso, um “bermudão”. Esse fato acabou resultando em agressão verbal a uma professora e numa tentativa de depredação do estabelecimento. O professor entrevistado atribuiu o conflito ao “clima tenso” que estava sendo vivido pelo colégio devido à recente eleição direta para diretor. Foi necessário chamar a polícia para controlar a situação e, segundo ele, a iniciativa dos alunos

parecia planejada, uma vez que quase todos, no mesmo dia, apareceram de “bermudão” na escola, apesar de tentarem apresentar a conduta como espontânea.

A maneira reticente como o professor narrou o episódio deu a entender que, por trás dos próprios alunos, parecia haver a conivência de algum adulto, talvez interessado em ganhar politicamente com o conflito. Aliás, as menções à eleição para diretor de escola — feitas quase sempre com uma conotação negativa — foram freqüentes em outros depoimentos, o que parece indicar uma excessiva politização do ensino. Pelo que se depreende dos relatos do corpo docente, alunos e professores se envolvem diretamente na eleição e deixam como herança seqüelas políticas, que acabam afetando o cotidiano das escolas. Prova disso é que, depois de ter concedido a entrevista, o referido professor, demonstrando preocupação, quis saber mais detalhes sobre o pesquisador e a pesquisa. Justificou sua preocupação, alegando que o ambiente na escola continuava muito tenso devido às eleições e que a diretora estava preocupada com a presença de um estranho no colégio, fazendo perguntas<sup>1</sup>.

O professor José também contou que, na escola, são freqüentes os casos de indisciplina, especialmente nos períodos matutino e noturno. Às vezes, os alunos agredem-se fisicamente “por coisas banais”. Pessoalmente, numa outra escola pública onde lecionou, José foi agredido com o lanche que um aluno atirou nele. A exemplo de todos os professores ouvidos, ele atribui o crescimento da violência nas es-

---

<sup>1</sup> Mesmo a minha presença na sala dos professores tendo sido autorizada e anunciada pela coordenação, o professor, como havia antecipado, parece ter ligado para a universidade para averiguar se, de fato, eu era aluno da referida instituição, o que reflete a tensão mencionada por ele.

colas ao recrudescimento da violência na sociedade, associado à derrocada da família, muitas vezes chefiada por um padrasto, que “não tem vínculo biológico” com o filho. “Os alunos chegam à escola já tensos, nervosos, devido aos conflitos familiares”, observa. Relata já ter desarmado alunos, que portavam faca, estilete, barra de ferro. “Mas eles entregaram numa boa. Acredito que eles vêm assim para se defender”, diz o professor. E lamenta:

“É uma pena, porque tem muitos valores aqui dentro. Eles são inteligentíssimos ao extremo. Têm caráter, capacidade de argumentação, têm uma bagagem de vida. Querem aprender, vencer. Estou aprendendo mais do que ensinando. Eu acredito neles. Têm muitos dons, muitos valores. Já os jovens da elite são terríveis. Por isso, gosto da periferia.”

Coincidentemente, pesquisador e pesquisado tomaram o mesmo ônibus no trajeto de volta, que é longo em relação ao centro da capital. Nesta escola, como em quase todas as escolas periféricas do período noturno, alunos e professores costumam sair juntos para se protegerem mutuamente, recomendação que foi feita reiteradamente ao pesquisador. Numa conversa informal dentro do ônibus, o professor mostrou-se muito menos otimista do que parecera na entrevista formal. Contou que é preciso ter cuidado com alguns alunos do colégio, porque eles “têm o olhar muito frio”, parecem “capazes de qualquer coisa”.

Professor de matemática da rede pública estadual há 13 anos, Batista é mais explícito ao falar da violência e da indisciplina. Ele leciona em duas escolas da região noroeste de Goiânia e conta que fez o magistério na cidade interiorana onde morava, tornando-se professor “por falta de opção”. Ter constituído família o impediu de buscar uma alternativa profissional, segundo ele, mas afirma que passou a gostar

do que faz. Ainda assim, diz não sentir orgulho do magistério, porque “o sistema está defasado” e o “professor não vê o seu serviço aparecer”. Sustenta que os professores, em sua maioria, acreditam que “as coisas não vão mudar” e acrescenta que ele próprio também pensa assim. O professor relata que nas escolas em que leciona os casos de violência entre os alunos são freqüentes, já as agressões aos professores são geralmente verbais. E afirma já ter sofrido xingamentos e ameaças por parte de alunos:

“Já vi professor saindo escondido da escola para não ser agredido. O professor que é ameaçado não vai querer sair junto com o aluno, porque pode ser agredido. Os alunos que fazem esse tipo de ameaça são alunos que estão na escola para vender droga. Há drogas e armas nas escolas. Às vezes, se faz vistas grossas, caso contrário, a coisa acaba se complicando e ficando pior. A não ser aquele problema muito aflorado. Mas o que ficou meio camuflado, a gente deixa. Os alunos fazem ameaças e elas podem se concretizar. A gente conhece mais ou menos a clientela, sabe com quem está lidando.”

Depoimentos como esse de Batista autorizam a hipótese de que as agressões físicas contra professores nas escolas brasileiras só não alcançam índices alarmantes por conta do medo vivido pelo corpo docente, que se traduz em prudência, evitando que os professores confrontem os alunos potencialmente perigosos. Uma vez que o professor, com receio do aluno violento, procura não contrariá-lo, as ameaças que recebe acabam não sendo concretizadas.

Na pesquisa sobre violência nas escolas da Unesco, 8% dos alunos e 6% dos professores relataram casos de ferimentos graves ou mortes ocorridas no ambiente escolar, sem especificar quais delas foram praticadas por alunos, professores ou pais (detalhamento de auto-

ria que não fez parte das preocupações da referida pesquisa, o que reduz sensivelmente a importância de seu diagnóstico da violência escolar). Já as ameaças contra pessoas no universo escolar são referidas por 40% dos alunos (no Distrito Federal) e 58% do corpo técnico-pedagógico (em Goiânia), respectivamente o menor e o maior índice (Abramovay & Rua, 2002).

Entretanto, mesmo não sendo freqüentes, os casos de agressões físicas contra professores são preocupantes, pois, no dizer de José Manuel Esteve (1999), eles contribuem para aumentar o “mal-estar docente”. Segundo o autor, ainda que, no plano real, a violência física contra professores seja esporádica, ela tem um efeito devastador sobre o corpo docente, provocando “um sentimento de intranqüilidade, de mal-estar mais ou menos difuso” (Esteve, 1999, p.54). Nos Estados Unidos, por exemplo, pesquisa realizada pelo National Education Association no ano letivo de 1979-80 mostrou que os casos de agressões a professores por parte de alunos haviam atingido 113 mil ocorrências no país, representando 5% do total de docentes do ensino público norte-americano; todavia, o medo de ser agredido por um aluno quintuplicou, atingindo 25% dos professores, o que contribuiu para desestabilizar a autoridade do corpo docente.

O “mal-estar docente” pode ser um dos fatores de abandono do magistério por parte de muitos professores e do desejo de mudar de profissão alimentado por um expressivo percentual do corpo docente das escolas do ensino básico. O medo da violência associa-se à “profanação” da imagem do professor, estudada por Rodolfo Ferreira (1999). Preocupado com o crescente abandono do magistério público por parte de muitos professores, — cerca de 500 abandonos por mês só no Rio de Janeiro, segundo reportagem do *Jornal do Brasil* de

9/7/1992, — Ferreira fez uma extensa pesquisa sobre as representações sociais do magistério na imprensa carioca, no período de 1940 a 1992, e constatou sensíveis mudanças. Segundo ele, ao engajar-se em movimentos de reivindicação salarial, o professor acabou perdendo a aura de sacerdócio que revestia seu trabalho, vindo reduzido o seu prestígio social, sem que houvesse a contrapartida do ganho econômico que a profissionalização pressupunha.

Entretanto, ainda que a constância com que se vale dos movimentos paredistas tenha contribuído para o atual desprestígio social do professor, ela, por si só, não explica a dessacralização do papel docente. Também o médico e o advogado, como categorias profissionais, passaram por um acentuado processo de proletarização (e, no caso dos médicos, eles até fazem greve), mas nem por isso perderam o prestígio social na mesma intensidade com que o professor o perdeu.

Outro sintoma de que os baixos salários, sozinhos, não servem de explicação para o desprestígio do magistério é o fato de que, mesmo na França, é muito grande o número de professores que, quando podem, abandonam a profissão. E, ao que tudo indica, o grande motivo desse abandono é a impossibilidade de educar a juventude, como se depreende do depoimento de uma professora de letras de um colégio francês a respeito de seus alunos:

“Eles não têm nenhum ponto de referência, não têm medo de nada, de nada. A sanção do colégio, a advertência, a suspensão, eles gostam de receber suspensão, eles ficam contentes; eu evito isso. Os pais também estão sem ação. Eles vão vadiar, não é? Então, eles sabem muito bem que não vamos fazer nada, por isso eles provocam, provocam ao máximo” (Bourdieu et al., 1997, p.546).

Ouvida pela equipe do sociólogo Pierre Bourdieu, outra professora, que leciona secretariado num estabelecimento de ensino de Paris, é ainda mais taxativa acerca da insubordinação permanente das classes:

“Mesmo nos lugares em que se sustenta que não há muitos alunos difíceis, eu acredito que há um professor em cada dois que vive muito dolorosamente essa situação de ‘bagunça’. Existem colegas que são apaixonados por uma matéria, pelo francês, pela história ou geografia, e que sofrem profundamente, em sua integridade mais profunda, por causa disso: por não conseguir fazer com que os outros compartilhem desta paixão por esta ou aquela matéria” (Bourdieu, 1997, p.566).

Essa mesma professora conta que os alunos se divertem desmontando máquinas e que um deles, ao ser repreendido pelo professor, empurrou o mestre contra uma máquina e este ficou com o pescoço sangrando. “Aí mesmo foi que a gente fartou de tanto rir” (op.cit., p.567) — contou um dos alunos a outro, segundo a referida professora, que presenciou a conversa. Segundo ela, os alunos provocam permanentemente os professores, virando-lhes as costas e emitindo “gritos, uivos”. Esse relato coincide com a descrição que Isabelle Stal & Françoise Thom fazem das escolas francesas:

“Lixo por toda parte, bolas mal-cheirosas, papel rasgado, giz esmagado, cabides arrancados, paredes maculadas de inscrições obscenas, vidros quebrados, urros selvagens, vociferações bestiais, pugilatos, roubos, extorsões, insultos, fezes, corpos caídos entre os detritos, universo dantesco onde os que ainda andam só conseguem transitar a duras penas. Nem se fale das cotovelas, pontapés, bolsadas, rasteiras e das zombarias vulgares que um professor agüenta num dia de trabalho. A mesma grosseiria prevalece nas classes. Dez minutos são necessários para a obtenção de relativo silêncio; depois, os mesmos corpos se abatem

sobre as carteiras cobertas com os mesmos desenhos obscenos, as mesmas bocas mastigam os eternos chicletes, saltam de todos os lados as mesmas insolências; a mesma preguiça opõe uma resistência nunca desmentida às tímidas repreensões do professor” (Stal & Thom, 1991, p.14).

Essa dramática descrição do cotidiano das escolas públicas francesas também poderia servir para descrever o cotidiano de muitas escolas públicas brasileiras. Áurea Guimarães (1996), descrevendo o recreio de uma escola do município paulista de Campinas, conta que os alunos do referido estabelecimento inventaram o “futebol sem bola”, que consistia em chutar quem estivesse por perto. Acabado o recreio, alunos suados, e alguns machucados, pediam mais tempo à professora para irem ao banheiro. A autora minimiza esse pandemônio, alegando que não se tratava propriamente de uma briga, pois os alunos pareciam estar se divertindo. A própria pesquisadora levou empurrões e desistiu de andar em meio aos alunos, temerosa de também ser vítima das “incivilidades” — termo cunhado por pesquisadores franceses, na esteira de Norbert Elias, para descrever humilhações, palavras grosseiras, empurrões, entre outras atitudes de desrespeito ao outro.

Em escolas situadas nas regiões controladas pelo narcotráfico, como no Rio de Janeiro, a situação é ainda mais grave. Em seu trabalho de campo em duas escolas cariocas próximas a regiões sob o comando do tráfico, Eloisa Guimarães (1998) enumera várias situações que fogem completamente ao controle da direção e corpo docente da escola, como invasão de gangues; acerto de contas motivado pelas drogas; aliciamento de meninas por aviõezinhos do tráfico e até o caso de um aluno que, ao receber a prova, pediu ao professor que melhorasse sua nota e, para ser mais convincente em seu pedido, pôs o revólver sobre a mesa do mestre.

Em que pese esse grau de insubordinação de muitos alunos, a escola foi destituída de todos os meios de punição do estudante, restando-lhe tão-somente apelar para o diálogo com aqueles que infringem as regras de convivência, como observam os professores entrevistados nesta pesquisa. Batista diz que, ao longo dos sete anos em que leciona numa escola da região noroeste de Goiânia, nunca viu um estudante ser “ao menos suspenso”, apesar de ter presenciado vários casos de alunos que, no seu entender, “mereciam ser expulsos” da escola:

“Um aluno que xinga o professor, que ameaça de morte o professor, tem que ser pelo menos suspenso. Hoje, o aluno dizer para o professor ‘vai tomar no cu’ é uma coisa normal. Aluno já me mandou fazer isso. Conversei com a diretora e ela disse que não podia fazer nada. Isso está errado. A escola tinha que poder fazer alguma coisa”.

Cada um dos professores entrevistados contou pelo menos um caso de transgressão cometida por aluno, que, na avaliação deles, era merecedora de sanção por parte da direção da escola, sob pena de se esgarçarem os limites de convivência no ambiente escolar. Os casos vão desde agressões verbais aos professores, como o relatado anteriormente, até o esfaqueamento de um aluno por um colega, como ocorreu numa escola municipal da região nordeste de Goiânia, no período noturno, segundo relata a professora Lúcia:

“Um aluno esfaqueou outro dentro da escola, mas não pôde ser expulso. Segundo o que foi passado pela Secretaria Municipal de Educação, o fato não teve maiores conseqüências, porque o aluno esfaqueado não machucou muito, e se a escola expulsasse o aluno, ele estaria sendo excluído. O que a gente questiona é: que inclusão é essa? Para mim, há uma condescendência

muito grande com a marginalidade, a violência, a indisciplina. Os limites não são impostos, nem pela lei nem pela secretaria”.

Graduada em artes (com formação secundária em magistério) e especialista em psicopedagogia e arteterapia, Lúcia é professora há 20 anos no ensino fundamental das redes privada e pública, e também já atuou como coordenadora pedagógica. Segundo ela, a indisciplina generalizou-se em todos os turnos, enquanto a violência é mais acentuada no período noturno, havendo casos de “alunos que vão armados” para a escola. A professora conta que, no período noturno da escola em que leciona na região nordeste, uma aluna foi armada com faca para agredir outra. Ela também relata que alunos usuários de drogas saem no meio da aula para se intoxicar no banheiro. “Os professores não conseguem impedir”, relata, acrescentando que um professor que tentou evitar que um aluno voltasse à aula depois de ter ido ao banheiro usar droga teve a porta da sala arrombada com pontapés e foi ameaçado fisicamente de agressão. Segundo ela, episódios do gênero protagonizados pelos alunos nunca são punidos:

“Nós, principalmente da rede municipal, temos pouco apoio da Secretaria, da lei. Não se pode expulsar aluno. Se o pai der uma queixa na Secretaria, a escola pode ser punida. É como se estivessem alimentando essas atitudes dos alunos. A escola virou o quê da sociedade? É um reformatório? Qual a função da escola?”.

Segundo a professora, até a identificação dos alunos para entrar na escola tem sido dificultada pelas diretrizes que regem a educação atualmente. Os próprios alunos do estabelecimento em que leciona pediram o cumprimento da exigência de uniforme e crachá, porque estavam se sentindo desprotegidos em face do ingresso de pessoas estra-

nhas na escola. Mas a Secretaria Municipal de Educação, segundo ela, proíbe as escolas de impedirem o ingresso de alunos que estão sem uniforme ou crachá.

No início do ano letivo de 2003, o próprio Ministério Público, através de uma liminar concedida pela Justiça em 2 de dezembro do ano anterior, conseguiu proibir as escolas da rede estadual de ensino de exigir uniforme e pontualidade dos alunos. Essa decisão, exarada pelo juiz da Vara da Infância e Juventude, foi referendada em segunda instância por um desembargador do Tribunal de Justiça de Goiás, sendo derrubada pelo colegiado do tribunal, quando foi julgado o mérito da ação. Todavia, o Ministério Público do Estado continuou celebrando termos de ajustamento de conduta com as Secretarias de Educação (estadual e municipais) com o objetivo de garantir que o aluno possa continuar entrando na escola sem o uniforme.

Segundo se depreende da fala dos professores entrevistados, a Justiça vem desconsiderando sistematicamente a instituição escolar, colocando-se a favor do aluno, qualquer que seja a sua demanda. Batista relata que há casos de alunos que cometem crimes e são presos pela polícia, mas retornam à escola por imposição da própria Justiça, que, segundo ele, “não tem conhecimento da situação deles” na escola. De acordo com o professor, cada estabelecimento de ensino “tem uns dez alunos nessa situação” e eles “são capazes de fazer um estrago” na escola. O professor relata um caso do gênero:

“Outro dia, o coordenador da noite deu uma suspensão para um aluno. Esse aluno, de 16 anos, teve um problema com a polícia, uns quatro dias depois de suspenso. A pessoa que acompanhou o seu caso exigiu que ele estivesse freqüentando a escola. Então, ele voltou, e a diretora simplesmente disse para o co-

ordenador, na frente do aluno, que ele não poderia ter dado a suspensão e deixou o aluno voltar a estudar. Ela estava de acordo com a lei, mas deveria ter chamado o coordenador, sozinho, e solicitado a ele próprio que revogasse a decisão, para não desprezar sua autoridade”.

A impunidade revela uma ausência de limites, geradora de um clima de insegurança que afeta toda a escola. Lúcia contou que, em sua sala, um aluno agrediu outro fisicamente, o que exigiu sua interferência. Mas quem saiu da escola foi o aluno agredido — por medo, segundo ela. O agressor — mesmo tendo passagem pela polícia — só deixou a escola depois de certo tempo, por sua própria iniciativa, uma vez que não sofreu nenhuma punição. De acordo com a professora, quando a vítima (aluno ou professor) é muito querida na escola, o mal-estar provocado pela agressão faz com que o agressor seja visto com reservas pelos demais alunos e, sentindo-se “deslocado”, pode ser que termine por deixar o estabelecimento. Mas essa decisão cabe a ele próprio — não é a escola que o afasta, sancionando a conduta socialmente inadequada. Sem esse respaldo institucional, segundo ela, “a autoridade do professor se perde”. Como exemplo, cita o caso da suspensão de um aluno, motivada por uma pedrada que ele acertou na cabeça de um colega, ferindo-o. O pai do menino que atirou a pedra reclamou da suspensão na Secretaria Municipal de Educação e a suspensão foi imediatamente revogada, sem contar que o coordenador foi advertido.

“Se um aluno machuca o outro com uma pedra, mas o professor, o coordenador e o diretor não podem fazer nada, como fica a autoridade deles diante das outras crianças? Essa omissão acaba autorizando outros alunos a fazer o mesmo. Jogar pedra na cabeça do colega passa a ser normal”.

A exemplo dos demais professores entrevistados, Lúcia faz questão de enfatizar que sua concepção de autoridade não se confunde com autoritarismo e que o modelo de disciplina que defende não significa impor uma rigidez militar à conduta dos alunos. As conversas e brincadeiras entre eles, mesmo no momento da aula, são por ela consideradas naturais, desde que não ultrapassem os limites necessários à convivência em classe:

“Tem aluno que conversa na sala, é brincalhão, mas tem limites. Quando a gente chama atenção, ele percebe que está atrapalhando os colegas e pára. Mas tem aluno que não tem limites. Conversa, perturba o colega, joga papel, manda o professor tomar naquele lugar. Só no último mês, tivemos três episódios desses, com dois professores e uma professora”.

Merece reflexão, nos depoimentos de todos os professores, o fato de que eles são unânimes em afirmar que a indisciplina é uma conduta mais ou menos generalizada entre todos os alunos, enquanto a violência só costuma ser praticada por um número restrito deles; entretanto, na medida em que o comportamento agressivo da minoria de alunos violentos não é punido, sua conduta acaba influenciando o comportamento dos demais, que, se não chegam a praticar agressões, tornam-se menos disciplinados. É o que observa Lúcia:

“A idéia que se tem hoje é que a escola pode melhorar os alunos que usam droga, que são violentos. Esses alunos são incluídos na escola para que melhorem no convívio com os demais. Mas eles costumam piorar a disciplina na sala. Muitos adolescentes são influenciados e seguem o comportamento dos líderes negativos. O adolescente está naquela fase de querer aparecer, de brigar, de falar mais alto. Então, é mais suscetível a esse tipo de influência”.

A visão de Lúcia é compartilhada pela professora Terezinha, que leciona ciências (no ensino fundamental) e química (no 2º grau) numa escola municipal da região leste. Bióloga e licenciada em ciências, com 35 anos de magistério, ela aposentou-se pelo Estado há 14 anos e voltou a lecionar há seis anos no município. Conta que tem visto muitos casos de violência nas escolas e que, “quanto mais o tempo passa, pior fica”. Culpa as normas que regem a educação por darem “todos os direitos aos alunos” sem a contrapartida dos deveres. Segundo ela, os alunos podem entrar e sair da sala de aula quando bem querem e, se não conseguem boas notas, brigam com o professor. “Se o aluno não gosta de uma matéria, como educação artística, encenca, põe apelido na professora”, relata. A professora afirma já ter ouvido alunos maltratarem professoras com palavrões, prometendo espancá-las na saída da aula: “Já vi caso de professor sair da escola dentro da viatura da Rotam, protegido, por causa das ameaças”. Apesar disso, segundo ela, os alunos que agem dessa forma não são punidos, “são apenas chamados para conversar”. A conseqüência, no seu entender, é o relaxamento dos limites e a generalização da indisciplina:

“O aluno não tem regras, não tem limites, isso aumenta a indisciplina. Se a gente expulsa o aluno, a própria secretaria obriga a escola a aceitar o aluno de volta. Hoje, a indisciplina nas escolas é um problema muito sério. E se a escola não tem disciplina, obviamente não vai ter aprendizado também. Com certeza, a indisciplina prejudica o aprendizado. Os alunos são adolescentes que estão formando sua personalidade. Se ele vê o colega fazendo uma coisa errada sem ser punido, quer fazer também.”

Em sua avaliação, a indisciplina e a violência no ambiente escolar estão contribuindo para a evasão de alunos. E trata-se, segundo ela, de uma violência previsível, mas não contornável:

“A gente já sabe o que vai acontecer, já estava prevendo, porque conhecemos nossa clientela. Quando chega nesse ponto, já foi tentado tudo o que era possível, já conversamos muito, fizemos o que é permitido fazer, mas chega um momento em que só a conversa não adianta mais. Aí é preciso chamar até a polícia. Que mais se pode fazer? O professor vai se enfiar debaixo da faca?”

A exemplo de outros professores entrevistados, Terezinha observa que a influência dos mais indisciplinados é grande sobre os demais alunos. Frequentemente, esses alunos são eleitos representantes de sala e transformam o cargo numa trincheira contra os professores — por qualquer motivo, o professor é denunciado na direção, na coordenação pedagógica, até na Secretaria de Educação. “Normalmente, os alunos elegem o aluno engraçadinho, o líder negativo”, observa a professora. Diante desse quadro pouco favorável ao aprendizado, bons alunos acabam abandonando a escola:

“Alguns desistem de estudar. Tem aluno que quer estudar, quer aprender, sonha com isso, mas a própria escola, com essa indisciplina toda, está tirando isso do aluno. O problema atual é uma inversão de valores, uma crise de valores. A escola virou um grande depósito de adolescentes. Eu retornei para a educação, depois de seis anos de aposentada, e me assustei”.

Com apenas três anos de magistério, a professora Adriane, 24 anos, formada em letras e direito, chegou às mesmas conclusões de Terezinha com seus 35 anos de sala de aula. Professora pró-labore de língua portuguesa da segunda fase do ensino fundamental, na rede estadual de ensino (há cinco meses sem receber à época da entrevista), ela acredita que a escola está sendo sobrecarregada de responsabilidades. Segundo Adriane, muitos alunos trazem de casa problemas muito

graves, que um professor, com 30 ou 40 alunos por sala, é incapaz de solucionar:

“A escola tem procurado resolver a questão da disciplina e da violência. Mas a escola sozinha não dá conta de resolver. Na medida em que pai e mãe começaram a trabalhar dobrado, triplicado, para dar conta do sustento da casa, começaram a deixar seus filhos por conta de vizinho, da televisão. A violência e indisciplina na escola é falta da presença dos pais. Tanto é que os alunos mais indisciplinados são os que têm menos a presença dos pais em suas vidas”.

A professora enumera os vários problemas existentes em sua escola, um estabelecimento da região do bairro de Campinas. Numa outra escola em que lecionava, conta ter sido vítima de agressões verbais de um aluno. Relata que, no período noturno, há muito uso de droga na escola, geralmente maconha e *crack*, e que, durante o dia, os casos do gênero são mais raros, mesmo assim acontece de alunos do turno matutino se envolverem com drogas.

Enquanto este pesquisador acompanhava a professora em busca de uma sala desocupada para gravar a entrevista, uma menina estava chegando à sala da direção da escola acompanhada por dois policiais. A professora explicou que se tratava de uma aluna da 8ª série, de 16 anos, que se envolveu com uma gangue, usa droga e namora um traficante. Apesar desse currículo de transgressões, estuda no período matutino, entre crianças. A escola, a despeito das condições nada favoráveis, vem tentando recuperá-la, com a ajuda da família, mas a menina, segundo a professora, não se mostra disposta a colaborar. O preço que a comunidade escolar paga por essa tentativa de recuperação dos alu-

nos violentos pode ser alto, como se depreende das palavras da entrevistada:

“Essa menina mesmo bateu numa colega, aqui na escola, no ano passado. Machucou bastante a colega. A mãe da menina que apanhou a retirou da escola e deu queixa na delegacia”.

Se uma menina de 16 anos é capaz de machucar uma colega a ponto de levá-la a abandonar a escola, o que se pode esperar do seu namorado, que é traficante? Sem dúvida, é uma situação de alto risco para as crianças que estudam na escola e podem ser vítimas de uma bala perdida, caso o namorado-traficante da aluna resolva acertar contas com um desafeto dentro ou nas proximidades do estabelecimento.

Em pesquisa realizada em escolas públicas do Rio de Janeiro, que resultou no livro *Escolas, galera e narcotráfico*, a pesquisadora Eloísa Guimarães mostra como a presença de alunos envolvidos com tráfico pode prejudicar sensivelmente os demais estudantes, às vezes, com conseqüências irreversíveis. A pesquisadora trata dos namoros entre as meninas da escola que estudou e os chamados “bandidinhos”, garotos que já atuavam no tráfico de drogas:

“Era claro para todas as garotas da escola que o namoro com esses jovens [os chamados bandidinhos], estava submetido à mesma regra que o ingresso no mundo do narcotráfico: representava uma viagem sem volta, marcada pela impossibilidade de ruptura, a menos que essa iniciativa partisse do namorado” (Guimarães, E., 1998, p.152).

No livro, Eloísa Guimarães cita o caso trágico de uma menina de 12 anos, que, colega de sala de traficantes, acabou envolvendo-se com um deles, numa jornada irreversível e, de certo modo, involuntária para o mundo do crime, tendo em vista sua tenra idade:

“Outras histórias relacionadas à questão do namoro com bandidinhos ocorreram durante minha permanência na escola. A situação de Vilma, 12 anos, aluna da 4ª série, era muito comentada nas entrevistas. Vilma era representante de turma, sendo respeitada pelos colegas pela forma como desempenhava a tarefa. Tendo sido namorada de um bandidinho, teve como única alternativa para sair da relação namorar outro do mesmo grupo, mas mais graduado — um dos chefes da área. O problema surgiu quando ela se interessou por outro rapaz e tentou abandonar o chefe, que passou de forma discreta a rondar a escola para pegá-la. Segundo o depoimento de um dos colegas da turma que dizia protegê-la, o garoto por quem ela se interessou foi morto e ela ficou ameaçada, inclusive de morte” (Guimarães, E., 1998, p.153)

Entretanto, situações como essa, cada vez mais corriqueiras nas escolas do país, não são levadas em conta pelas autoridades educacionais, muito menos pelos que produzem pesquisas acadêmicas a respeito do assunto e teimam em descrever a escola como uma opressora prisão. Como observaram vários professores entrevistados, o Ministério da Educação encampou dogmaticamente as teses da inclusão social consubstanciadas no Estatuto da Criança e do Adolescente, priorizando o aluno infrator em detrimento dos demais alunos. É o que fica patente no relato de Adriane referente a uma escola da rede municipal de ensino, onde trabalha como professora uma de suas amigas:

“Nessa escola tem um aluno que está levando gangue para a porta do colégio e ameaçando os professores. Ele quer entrar e sair da sala na hora que bem entende. Isso causa indisciplina no resto da turma. Os alunos perguntam para os professores: ‘Se ele mexe com droga, com gangue, e pode fazer isso, por que eu não posso?’. A professora não teve como fazer vistas grossas e não quis mais deixar o aluno fazer o que queria. Então, ele puxou

uma faca e a ameaçou diante de toda a sala. A professora quer expulsar o aluno e ser transferida do colégio, mas a Secretaria Municipal de Educação não admite a expulsão nem quer que ela seja transferida”.

O professor se vê cerceado de todas as formas: na escola pública, pelo dogma da inclusão; na escola particular, pela lei do mercado. A própria Adriane relata ter sido vítima de agressão verbal por parte de um aluno num supletivo particular onde dava aula. Depois de não conseguir resolver as questões de uma prova, o aluno amassou-a e atirou o bolo de papel em seu rosto, ameaçando matá-la. Filha de classe média, ativa no porte, fluente na linguagem e formada em direito (curso muito valorizado socialmente), Adriane não se humilhou diante do aluno: “Então, mata — desafiou — e agüente as conseqüências”. O aluno saiu da sala, possesso de raiva, e, segundo soube depois, ficou até por volta das 11 horas da noite rondando a escola, prometendo espancá-la quando saísse.

A atitude de Adriane pode ser reveladora da excessiva informalidade que impera nas relações entre professor e aluno. Assim como não existem limites para a ação do aluno, também não há normas institucionais para a reação do professor e ela depende das idiossincrasias de cada um. Para não se humilhar e manter o seu lugar de professora e não tendo instituição a que recorrer, Adriane teve que reagir com a segurança que trouxe de berço, adotando uma reação no estilo “bateu-levou”, expressão cunhada por um antigo porta-voz da Presidência da República. Mas esse tipo de reação — como observou um professor entrevistado a respeito de um caso análogo — não é adequado para um professor, que acaba se igualando ao aluno na conduta intempesti-

va. Na verdade, parece mais tratar-se de uma autodefesa da pessoa acuada que há por trás do professor falido em sua autoridade.

Mas se Adriane não perdeu a altivez diante da agressão do aluno, o que faria uma professora que no lugar dos dentes superiores portasse apenas um humilhante sorriso vazio e, no ato de ter a prova atirada em seu rosto, como ocorreu com Adriane, também fosse injuriada na frente de todos os alunos, sendo chamada de “desdentada”, “banguela” ou “boca murcha”? Dificilmente essa professora iria conseguir manter-se ativa e é provável que chorasse diante de todos os alunos, deixando exposta a sua fragilidade e humilhação.

E convém ressaltar que não se trata de hipótese implausível. Amélia, uma das entrevistadas para esta pesquisa, coordenadora de turno de uma das escolas visitadas, simplesmente não tinha nenhum dos dentes incisivos centrais superiores. Filha de camponeses, ela demonstrou muita timidez na conversa e sua dicção estava sensivelmente prejudicada pela falta dos dentes, o que provavelmente lhe trazia dificuldades para a regência de sala. A própria professora confessou que, especialmente no início de sua atuação como coordenadora, os alunos nunca atendiam suas ordens ou pedidos e “falar com eles era como falar com ninguém”.

Outra professora do ensino fundamental, Maria, começou a dar aula em 1989, sempre em escola pública. Está com 37 anos e, depois de concluir o curso de magistério, graduou-se em pedagogia pelo curso de licenciatura parcelada da Universidade Estadual de Goiás. Na época da entrevista, fazia especialização em psicopedagogia. Ela também relata que os casos de indisciplina são muitos frequentes e diz que o problema “já começa desde as primeiras séries”. Conta que,

quando tem início um desentendimento entre dois alunos, os demais costumam incentivar a briga, comportando-se como se estivessem numa antiga arena de gladiadores. No seu entender, a falta de limites — “a incapacidade de respeitar o espaço do outro” — é o sintoma de um problema que o aluno traz de casa. Por outro lado, a escola, como instituição, já não dispõe de mecanismos para impor a disciplina:

“A disciplina fica na mão do professor. A escola não tem feito muita coisa. O professor que se vire. Quando o aluno chega ao extremo e espanca um colega, a gente pede socorro à coordenação. Ela dá uma advertência, o aluno volta para a sala e fica por isso mesmo”.

Na sala em que leciona, ocorreu uma briga entre dois irmãos. Por causa de um pedaço de lápis, um deles desferiu um violento murro nas costas do outro. A professora perguntou a ele: “Meu filho, seu irmão é menos importante do que um pedaço de lápis?” O menino respondeu: “O lápis é meu”. Segundo a professora, o irmão mais velho desses alunos é traficante de drogas e já esteve preso, enquanto a mãe fica o dia todo fora de casa. “De que adiantaria dar uma advertência para que a mãe deles fosse chamada à escola?” — indaga a professora. Segundo ela, muitos pais confessam não ter autoridade alguma sobre os filhos. Na turma da 4ª série, um de seus alunos, com idade entre 15 e 16 anos, chegava a ir armado para a escola:

“Teve um dia que encontrei uma faca com ele. Outro dia, me disseram que ele estava armado com um revólver. Os coleguinhas vieram me avisar assim que cheguei. Quando entrei na sala, só estavam os materiais dele. Uns dez minutos depois, ele chegou e me disse: ‘Os meninos falaram alguma coisa para você?’ Eu disse: ‘Não’. Na hora do recreio, conversando com esse aluno, disfarçadamente, passei a mão na sua cintura, como se

fosse um abraço. Um outro aluno perguntou: ‘Professora, você está procurando o revólver’. E ele disse: ‘Se foi, dançou, porque já foi há muito tempo’. Esse mesmo aluno quase brigou de faca com outro na saída da aula. Alguém disse que estava vindo uma viatura e eles se dispersaram”.

Maria confessa ter medo desse ambiente: por ela própria e pelos alunos. E acrescenta que os alunos ordeiros também têm medo dos violentos. Relata o caso de um estudante da 4ª série, de 17 anos, usuário de drogas, que, depois de faltar muitas aulas, retornou à escola. Ao ser indagado sobre o motivo da ausência, respondeu que tinha acontecido uns “barracos” com ele. Na verdade, segundo soube por intermédio de outros alunos, ele tinha estado preso por tráfico de drogas.

“Um dia, cheguei a pegá-lo distribuindo balinha. Voltei a escrever no quadro. Quando me virei novamente, uma coleguinha dele estava passando a ele 1 real. Eu disse: ‘Você está cobrando 1 real por uma balinha?’ Ele disse: ‘Qual é tia, ela que quis me dar’. A menina confirmou, sem graça. Não sei se ela deu o dinheiro por medo ou se estava comprando outra coisa”.

Na hora do recreio, a professora procurou investigar o caso da balinha, tentando dialogar com o aluno, mas ele desconversou, fez de conta que ia ao banheiro, pulou o muro da escola e foi embora. Em outras ocasiões, esse aluno se mostrava agitado na sala de aula, querendo sair para fazer uso de drogas. E se decidia deixar a sala, “ninguém conseguia segurá-lo”:

“Na mesma sala que ele, eu tinha alunos de nove, dez anos e notava que eles ficavam inibidos, com medo. Ou não sei se era o meu medo que me fazia ver dessa forma. Acho que não, porque, quando ele foi preso, um menino comentou: ‘Tia, hoje está tão bom sem fulano’.”

Apesar de ter passagem pela polícia por tráfico de drogas, com uma conduta suspeita dentro da própria sala de aula, o referido aluno não foi objeto de nenhuma sanção por parte da escola. Na primeira vez em que foi preso, a professora procurou a direção para tratar do caso. A diretora lhe informou que a mãe do aluno estivera na escola e acrescentou que, além desse acompanhamento familiar, havia autoridades observando o comportamento dele. Todavia, a professora conta que nunca percebeu nenhum tipo de monitoramento da conduta do aluno. Tanto que, juntamente com outro menor, ele roubou a bicicleta de um colega dentro da própria escola. O pai da vítima era policial e conseguiu reaver a bicicleta, prendendo o outro menor e entregando-o aos pais. Mas o aluno conseguiu fugir e, menos de meia hora depois, pulou o muro da escola, armado de revólver, e ameaçou matar o colega de quem havia roubado a bicicleta e também a coordenadora, a quem acusava de ter chamado a polícia:

“Nesse dia fiquei com muito medo. Ele ficou em volta da sala esperando os meninos saírem. Disse que ia pegar a bicicleta de volta e o dono dela também. Chamamos a polícia, mas ele fugiu antes da polícia chegar. A coordenadora ficou com muito medo durante muito tempo”.

A professora Isabela, 27 anos, formada em magistério e cursando licenciatura parcelada de matemática na UEG, é professora há oito anos nas redes municipal e estadual de ensino. Atua como coordenadora pedagógica numa escola da rede estadual do município de Aparecida de Goiânia. Ela disse sentir receio dos alunos que vão armados para a escola e também relatou problemas com alunos usuários de droga. Demonstrando insegurança em face do cargo que ocupa, tentou apresentar uma visão muito otimista da escola, afirmando que a conversa que a direção tem com esses alunos “sempre resolve” os problemas de

indisciplina ou violência. Todavia, diante da impossibilidade de afirmar que a escola não tinha mais problema de indisciplina (visto que a direção dialoga e o diálogo “sempre resolve”, segundo ela), Isabela foi admitindo, aos poucos, que muitos casos de indisciplina na escola permanecem insolúveis.

Ela relatou o caso de um aluno que agrediu verbalmente uma professora e ameaçou espancá-la, mas não sofreu nenhum tipo de sanção: nem suspensão nem advertência. A atitude da direção da escola foi buscar o diálogo: diretora, coordenadores e professores se reuniram para uma conversa com o aluno, mostraram-lhe o regimento da escola e tentaram convencê-lo a reconhecer que agira mal. Mesmo tratado com tanta deferência pela instituição — que se mobilizou inteira para convencê-lo do seu erro — o aluno não cedeu e não se desculpou com a professora, como lhe pediram, uma vez que as agressões verbais de que ela fora vítima se deram publicamente, diante, inclusive, dos demais alunos. A entrevistada resigna-se:

“Para expulsar um aluno tem que ser em último caso mesmo. O aluno já é abandonado pela sociedade, já nasce pobre, e para muita gente nascer pobre já é defeito. Se não resgatarmos esse aluno, quem é que vai resgatá-lo?”

Esse lema — jamais expulsar, “só em último caso mesmo” — parece valer para um aluno da 6ª série do período noturno, que é usuário de drogas. Ele fica inquieto na sala, tentando sair para fumar maconha. Os professores tentam convencê-lo a ficar até o final da aula, mas nem sempre conseguem — e o aluno deixa a sala diante dos demais colegas que estão cientes de qual é o seu objetivo. Outro aluno, da 7ª série, integra uma gangue e volta e meia aparece com os demais membros da mesma, intimidando os colegas. Também com esses dois

alunos, a coordenadora pedagógica afirmou que a escola vem “dialogando muito”.

Diante da insistência da coordenadora em afirmar a eficácia do diálogo na resolução de todos os problemas de indisciplina e até violência, fez-se necessário confrontá-la com a hipótese de que o diálogo, num caso ou noutro, não surtisse efeito e, sendo assim, que atitude a escola iria tomar. “Não chegamos a esse ponto, — afirmou, — mas provavelmente a gente aciona o conselho tutelar e toma as providências cabíveis”. Entretanto, os fatos são contundentes: se um aluno ameaça fisicamente uma professora, outro leva uma gangue para a porta do estabelecimento e um terceiro usa droga dentro da escola, o que mais eles precisam fazer para seu procedimento seja considerado suficientemente grave para merecer uma sanção e não um simples diálogo? Matar o professor? A coordenadora desconcertou-se diante da pergunta (por sinal a única vez em que o pesquisador se posicionou criticamente em face do entrevistado):

“É grave, é muito grave, o aluno que é usuário de droga, que agride o professor. Com certeza, é muito grave. Mas até o presente momento estamos tentando controlar a situação, porque controle realmente não tem com relação a esse aluno que é usuário de droga”.

Os professores afirmam que os alunos que dão trabalho na escola também costumam ser vítimas da desestruturação familiar. Em face disso, até evitam reclamar deles para seus pais, porque sabem que, em alguns casos, podem vir a ser espancados em casa. Segundo relato de alguns professores, há pais que, diante de uma reclamação a respeito do filho, já querem surrá-lo dentro da própria escola, antes de chegar em casa.

Maria conta que alguns estudantes chegam marcados pelas surras, como uma aluna que apareceu com uma cicatriz próxima do olho — marca da fivela do cinto usado pela mãe para espancá-la. Já o professor Batista relata que um aluno seu, da primeira fase do ensino fundamental, enquanto ele passava matéria no quadro, contava para um colega que, na noite anterior, batera bastante no próprio pai. Indagado por que e como fizera aquilo, explicou que é porque o pai estava bêbado: “Eu aproveito. Quando ele não está bêbado ele me bate”.

Essas situações de confronto cotidiano com a indisciplina e a violência levam alguns professores a manifestarem desencanto com a profissão. Todos os professores entrevistados, sem exceção, afirmaram que a decisão de seguir o magistério não foi a primeira opção profissional de suas vidas. Oriundos do interior, em sua grande maioria, eles alegam que não havia mercado de trabalho nos municípios onde moravam e que, em face da dificuldade de conseguir emprego, resolveram cursar magistério. Uma vez dando aula, afirmam ter aprendido a gostar da profissão. Mesmo assim, os professores entrevistados que ainda não haviam constituído família alimentavam o desejo de deixar o magistério. Os que reiteraram a intenção de permanecer na carreira denotaram certo conformismo, deixando entrever que não se tratava de uma escolha propriamente dita, mas quase de uma sina. Outra evidência da desesperança dos professores com a escola pública é o fato de não desejarem que seus próprios filhos sejam alunos dela. Muitos professores entrevistados educaram os filhos em escolas privadas e aqueles que os matricularam em escola pública admitem que o fizeram por não ter condições de pagar escola.

Tudo indica que esses são os professores e alunos reais das escolas brasileiras, especialmente no ensino público. Como fizeram ques-

tão de observar os próprios entrevistados, os alunos e professores concretos não se encaixam nos tipos ideais formulados pelas teorias pedagógicas, algo que já fora observado por Durkheim. No livro *Evolução pedagógica*, publicado postumamente em 1938, Durkheim analisa a história do ensino na Europa desde a Antiguidade Clássica até a sua época, com ênfase nos períodos medieval e renascentista, e critica os teóricos da educação por não tratarem da escola existente e, sim, da escola ideal.

É o que também afirma Lima, 31 anos, mestre em história, com livro publicado na área de ciência política e professor de história e geografia na rede estadual de ensino há seis anos. Ele observa que as teorias pedagógicas são produzidas pensando em professores e alunos ideais como os que protagonizam o filme *Sociedade dos Poetas Mortos* (1989), do diretor australiano Peter Weir:

“A realidade da sala é totalmente diferente do que os teóricos falam. É um mundo à parte. Eu me lembro muito da *Sociedade dos Poetas Mortos*. O que é aquilo? É a construção de uma escola ideal, a partir de um professor e de alunos ideais que não existem na realidade, que é muito mais complexa. Cada aula, muitas vezes, é uma aula diferente da outra. Cada aluno tem um problema diferente do outro. O aluno não gosta de estudar. E a escola tem que ser uma academia onde se exercita o pensamento. Do mesmo jeito que se exercita o músculo na academia, é preciso exercitar o pensamento na escola. Mas o aluno não tem consciência dessa necessidade. A gente trabalha com o aluno real, que não gosta de estudar, precisa ser repreendido, não sabe a diferença entre o certo e o errado. O professor tem que repreendê-lo, mostrar o caminho. Mas isso já não é permitido mais. Então, o professor, hoje, tem medo. Ele se sente inferiorizado, vi-

rou piada. É aquela imagem que aparece nos programas de humor da televisão”.

Lima observa que já deu aula em escola particular e que elas também sofrem com o problema da indisciplina. Segundo ele, na escola privada, “o aluno não vê o professor como mestre, mas como um empregado, que deve respaldar todas as suas vontades”. É o “declínio do homem público”, de que fala Richard Sennett (1979, p.16), ao afirmar que “o eu de cada pessoa tornou-se o seu próprio fardo”, uma vez que o homem moderno invadiu o espaço público com as idiossincrasias de sua vida privada.

Esse viés individualista permeia também a escola pública, que passou a centrar a educação no aluno, fazendo dele um “sujeito de direitos” absoluto, como rezam todas as diretrizes pedagógicas pelo país afora. Isso inverte a afirmação de Sennett, pois o “eu” hipertrofiado do aluno já não será um fardo para si mesmo, mas um peso insustentável para a escola — é a educação abdicando de formar o caráter para servir aos caprichos. E o professor, nem amo tirânico nem mestre ideal, torna-se apenas servo, perdendo completamente a autoridade. O que quer que o aluno faça, ele está com a razão, como observa Lima:

“Há um tipo de idéia que está imperando na escola, que é a idéia de integração. Significa que o aluno tem que estar na escola, independente do que ele fez. A escola acaba ficando de mãos atadas. Ela não pode tomar nenhum tipo de atitude mais séria porque isso pode ser visto como exclusão social, as políticas públicas não permitem isso. Já vi sumirem coisas de professores companheiros meus, bolsas, por exemplo. O aluno que fez aquilo é descoberto, mas não acontece nada com ele. Isso influi na disciplina. A impunidade encoraja o mau aluno a continuar aquele tipo de comportamento. E não só encoraja o mau aluno

como também desencoraja o bom aluno, porque ele sente que não tem espaço, que o esforço dele é em vão, haja vista que nada acontece com o mau aluno. O pior de tudo é que o bom aluno acaba deixando de ser bom aluno, adotando uma conduta errada também, porque percebe que ser bom aluno não compensa. Esse é um dos grandes problemas da escola: a impunidade”.

Segundo Lima, muitos professores temem a legislação vigente relativa aos menores e evitam qualquer tipo de sanção contra o aluno indisciplinado ou violento, receando ser punido por isso. E paradoxalmente, no seu entender, “quanto mais se esvazia a autoridade do professor, mais se sobrecarrega a escola com funções que não são suas”, como se a escola “tivesse que dar conta de toda a educação, inclusive a não-formal, substituindo a família”. A solução, para Lima, é “resgatar a autoridade do professor e a autonomia da escola”, dando a ela condições de tomar atitudes mais rigorosas no caso da indisciplina e da violência:

“Estamos aqui também para resgatar o aluno, é verdade; mas a escola não dá conta de manter todos os alunos dentro dela e acaba prejudicando a parcela dos alunos que querem estudar de verdade. Numa turma de 50 alunos, só uns cinco dão problemas sérios. Se a escola tivesse autonomia para tirar esses cinco já no início, o resto do ano letivo transcorreria muito bem. Mas ela não pode afastar esses alunos, então, eles levam mais dez com eles, os dez levam mais dez até inviabilizar toda a classe. A escola tinha que ter autonomia para separar o joio do trigo”.

E o que fazer com os alunos excluídos? — é o próprio professor quem pergunta a si mesmo. E a exemplo dos demais entrevistados, responde à própria indagação advogando uma escola especial para os alunos que fossem excluídos das turmas comuns.

A se crer nos teóricos da inclusão, essa proposta de Lima nada mais faz do que ressuscitar o estigma do “aluno-problema”, que seria culpado por todos os males da escola. Mas não se trata de um juízo de valor e, sim, de um juízo de fato. Negar que existe o “aluno-problema” — como tentam fazer crer as correntes pedagógicas contemporâneas — é negar uma realidade insofismável, pesadelo de todo professor que enfrenta o cotidiano das salas de aula pelo país afora.

Se numa determinada turma há alunos que estudam, — e sempre sabem dos seus limites, — e alunos que jamais estudam, — e sempre transgridem as regras, — não parece ser possível tratá-los isonomicamente do ponto de vista do comportamento; seria ferir o próprio fundamento da Justiça, que manda tratar os iguais igualmente e os desiguais desigualmente. Daí, inclusive, a terminologia corriqueira entre os professores (mas condenada pelos pedagogos) que descreve conceitualmente os alunos como bons e maus alunos, ainda que a escola seja legalmente impotente para premiá-los ou sancioná-los com base nisso, como ocorria no passado.

Portanto, não parece ser possível pôr em dúvida a existência do aluno-problema, um juízo de fato; o que se pode pôr em discussão é somente o juízo de valor a respeito dele, o que implica em atitudes diversificadas, que vão do seu abandono à sua mitificação, com as possíveis gradações entre esses extremos. Felizmente, parecem raros os professores que preconizam a simples exclusão do aluno violento ou indisciplinado. Todos os entrevistados para este trabalho, confirmando as tendências de outras pesquisas, foram unânimes em preconizar um atendimento especial para o aluno-problema — apenas entendem que a escola comum é impotente para realizá-lo.

E não lhes faltam argumentos para justificar essa impotência. Um deles é a impossibilidade de um professor, sozinho, oferecer a cada aluno um atendimento personalizado, capaz de suprir todas as suas carências intelectuais e afetivas. Para que esse atendimento fosse eficaz, seria preciso que o professor desempenhasse todos os papéis não desempenhados pelos demais contextos em que o aluno se insere, começando pela família, sem dúvida, o principal deles, quando se trata de educação.

Com a universalização do ensino, as salas de aula estão cada vez mais cheias, cada uma comportando entre 40 e 50 alunos. Devido aos baixos salários, um professor costuma assumir, no mínimo, cinco turmas para sobreviver. Isso significa que, anualmente, ele tem entre 200 e 250 alunos, com os quais convive, no máximo, 90 minutos por dia, assim mesmo se for professor de português ou matemática. Além disso, grande parte da atividade docente é destinada a afazeres burocráticos, como preencher diários; outra parte é gasta na elaboração e correção de provas, exercícios, trabalhos. Sobra pouquíssimo tempo para o professor fazer o papel de preceptor integral do aluno, dedicando-se não somente ao estudante formalmente matriculado, mas também à pessoa que habita dentro desse aluno.

No contexto da escola de massas é praticamente impossível para o professor fazer de suas aulas um exercício cotidiano de maiêutica socrática, conhecendo profundamente cada aluno e extraindo dele todo o seu potencial intelectual e emocional, como propõem as utopias pedagógicas, a exemplo da “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire. Ainda mais levando em conta que as utopias pedagógicas (como as demais utopias) tendem a renegar toda forma de autoridade institucional, como a da família, do estado ou da religião, e exigem do professor

que ele próprio seja a fonte exclusiva de sua autoridade, sob pena de ser tachado de autoritário, caso se alicerce no mandato social de que se investe como representante dos pais e da sociedade. É como se a autoridade do mestre pudesse fundamentar-se exclusivamente na sua competência pessoal, composta, no caso, pelo total domínio de conteúdo, pela criatividade didático-pedagógica e por uma capacidade de compreensão sobre-humana. Assim, o professor seria capaz de tornar-se um verdadeiro líder para seus alunos, alcançando uma autoridade desejada por todos eles, inclusive os indisciplinados.

O problema é que esse “Sócrates” do idealismo pedagógico não existe em carne e osso, pela simples razão de que não existe perfeição na esfera humana. Por mais competente que seja no domínio dos conteúdos de sua disciplina, por mais dinâmico que se mostre ao trabalhar o conhecimento em sala de aula e por mais compreensivo que possa ser diante dos mais graves problemas de seus alunos, um professor, como qualquer outro ser humano, tem momentos de cansaço, mal-estar, desânimo, insegurança. Esses momentos geram conflitos involuntários, que podem suscitar antipatias silenciosas em determinados alunos, que, em turmas com 30 ou 40 alunos, dificilmente serão percebidas antes de se constituir num problema.

No caso do corpo docente da escola básica, ele é constituído fundamentalmente por professoras e muitas delas arcam com o fardo da dupla jornada de trabalho, na escola e no lar, exercendo o papel de chefes de família. A maioria não dispõe nem de tempo nem de meios para se aperfeiçoar na profissão e se limitam a cursar especializações no mais das vezes inúteis, com o único propósito de acrescentar gratificações ao salário, previstas nos planos de carreira do magistério.

É quase um ato de desumanidade exigir do professor da escola básica que ele consiga ser um Aristóteles mesmo lecionando para uma massa de Alexandres<sup>2</sup>. Entretanto, todas essas limitações da docência nas escolas públicas do ensino básico não sensibilizam os autores de pesquisas a respeito da violência e indisciplina, que cobram do professor atitudes impossíveis para qualquer ser humano que não seja super-herói de histórias em quadrinhos e jamais seriam exigidas de outro profissional. É o caso de Áurea Guimarães (1996), que, em sua tese de doutorado, chega a criticar uma professora pelo simples fato de que ela se queixou de um aluno que estava com a camisa aberta:

“Geralmente, [as professoras] não eram afetivas com as crianças. Não tinham muita didática e manifestavam desconhecer a realidade vivida pelos alunos. Observei alguns momentos em que a professora reclamava constantemente da camisa de um aluno por estar sempre aberta, mas ela não percebia que as casas dos botões eram muito grandes.” (Guimarães, A., p.259)

Eis um exemplo das exigências abusivas que se fazem aos professores, isentando o aluno de qualquer responsabilidade. Além de ensinar as disciplinas constantes da grade curricular, sendo cobrado pelo índice de reprovação das turmas, cabe ainda ao professor o papel de pai, mãe, líder, amigo e psicólogo do aluno. E como se nada disso bastasse, o professor também precisa ter um olhar sobre-humano para as minúcias, sendo capaz de identificar, numa sala com mais de 40 alunos, quais são aqueles que estão com a camisa aberta não por desleixo, mas por ter as casas dos botões muito largas. Chega a ser incompreensível que se faça esse tipo de cobrança numa tese de doutorado e que a

---

<sup>2</sup> Entre 343 e 340 a.C., Aristóteles, a convite de Felipe da Macedônia, foi preceptor de seu filho, Alexandre, então, com 13 anos.

incapacidade do professor em identificar a largura das casas dos botões das camisas de seus alunos seja associada à falta de afetividade em relação a eles.

Contrariando teses do gênero, Lima, um dos professores entrevistados, observou que “é preciso jogar a responsabilidade do aprendizado também sobre o aluno”. Segundo ele, “o aluno, hoje, acha que a responsabilidade pelo aprendizado é exclusivamente do professor”. No seu entender, exigir deveres do aluno confunde-se facilmente com “ensino tradicional”, uma expressão que virou estigma:

“Depois do regime militar, confundiu-se autoridade com autoritarismo. Partindo de alguns teóricos, como Vygotski e Piaget, transformaram a educação tradicional num palavrão. Tudo deve ser esquecido. Ao longo da década de 90 foram realizados vários cursos que tinham como objetivo formar professores. Então, essas idéias acabaram se consolidando. Depois que as idéias se consolidam, elas se transformam em dogmas. Hoje, há uma educação que se diz democrática e é vista como algo absoluto — ninguém pode contestar isso”.

Professora de língua portuguesa há dez anos em uma escola da rede municipal de ensino, próxima do Setor Novo Horizonte, e em uma escola da rede estadual, situada na região do Jardim Novo Mundo, Rosa também faz críticas ao modelo de ensino atual. Segundo ela, o modelo vigente confere todos os direitos aos alunos sem exigir deles sequer os deveres fundamentais de qualquer ser humano, como o respeito ao próximo. A professora também relata casos de violência nas escolas onde leciona, inclusive esfaqueamento, e diz que, nas situações mais graves, o aluno costuma ser transferido para outra escola, caso o diálogo não resolva a situação.

No seu entender, a violência afasta os demais alunos, especialmente os mais velhos. E até os pais dos alunos violentos confessam, muitas vezes, ter medo deles. A impotência da escola em face da violência circundante explicita-se num episódio relatado pela professora. Uma gangue, no início do ano letivo, passou a freqüentar a escola em que leciona. Tão logo a direção descobriu que os membros da gangue não eram alunos regularmente matriculados, tentou convencê-los a se matricularem ou deixarem de freqüentar a escola. Mesmo assim, a gangue permaneceu por cerca de um mês no ambiente escolar, picando paredes e ameaçando alunos:

“Talvez eles estivessem tentando infiltrar drogas na escola, porque, hoje, a escola passou a ser um ponto de comércio de droga. O aluno não estuda, não freqüenta as aulas, fica repetindo o mesmo ano. Sai da sala toda hora e fica cinco anos na mesma série, porque abandona os estudos antes de terminar o período letivo. No ano seguinte, se matricula novamente. Na verdade, fica na escola para vender droga”.

Sua fala é corroborada pela professora Terezinha, com a experiência de seus 35 anos de magistério:

“Tem aluno que se matricula para vender droga na escola, não é para estudar. A gente percebe. Normalmente, não fica até o fim do ano. Matricula só para fazer contato. Então, o professor percebe e tenta solucionar o problema, conversando. Ao perceber que foi descoberto, ele costuma sair. Mas é preciso ter uma maneira de chegar nesse aluno. Geralmente, ele é violento. Às vezes, é um mês de conversa.”

Na avaliação da professora Rosa, o sistema de aprovação automática, universalizado nas escolas municipais há dois anos, também contribui para a indisciplina na sala de aula, porque “os alunos passam

a não ter mais receio de nada, sabem que serão aprovados de qualquer jeito”; é uma “democracia mal-interpretada”, com “muitos direitos e sem deveres”. Segundo Rosa, a escola “está perdendo a força” e os professores “estão muito desgostosos com a profissão”. A professora se queixa das autoridades do MEC, das secretarias de educação e dos “grandes teóricos da pedagogia”:

“A orientação deles é de quem não conhece a realidade do ensino. E os que conhecem, quando passam para o lado da direção, mudam de pensamento: também passam a achar que o professor só tem que dar aula prazerosa. Pregam o lúdico: querem que o aluno aprenda sem o menor esforço. Tem que ir para a escola por prazer. O mínimo que o aluno faz a gente tem que dar nota. Essa orientação é única na secretaria, é geral, não tem divergência. Esse tipo de orientação traz muita angústia para os professores, porque há professores muito qualificados na escola, bons profissionais, mas eles não conseguem dar aula, por causa dessa situação”.

Na avaliação de Lima, seus colegas de profissão percebem todos esses problemas, “uns de modo consciente, outros inconscientemente”. E os demais, segundo ele, fingem não perceber, “mas, quando fecham a porta da sala dos professores, todo mundo desabafa”. Nos seminários, palestras, reuniões, “ninguém fala”, nem ele próprio:

“Eu também não falo. Vou ser sincero. E olha que não é proibido falar. Se o professor quiser, ele fala, pode opinar. Mas a gente silencia, acha que não vai resolver nada. É o conformismo. Há uma desilusão, um desânimo. A autoridade do professor está tão esvaziada, que esse esvaziamento produziu nele um sentimento de inferioridade”.

Rosa, que afirma estar profundamente desiludida com a profissão de professora e diz ter vontade de queimar todos os seus livros, conta que, numa reunião com representantes da Secretaria de Educação, desabafou:

“Eu disse a eles: ‘Duvido que vocês colocam os próprios filhos nessa escola que estão arrumando para o filho do trabalhador’. Ficaram todos calados, ninguém teve coragem de dizer nada. Os filhos de todos eles estudam em escola particular”.

O que se percebe na fala dos professores entrevistados é que há uma inversão de valores na educação. Batista, por exemplo, conta que teve um problema sério com uma aluna de 13 anos, do período matutino. A menina saía todo dia mais cedo da escola, então o professor chamou a mãe da aluna para pô-la a par do problema. A mãe já sabia com quem ela ia embora — tratava-se do namorado, envolvido com drogas, e a mãe não aprovava o namoro. Na noite do mesmo dia, quando o professor estava dando aula, foi procurado por dois rapazes — um deles o namorado da aluna, que foi tomar satisfações. Ameaçou o professor, alegando que ele o havia difamado, dizendo que não trabalhava, roubava, fumava maconha. Batista sustentou que não havia dito nada daquilo e dispôs-se a buscar testemunhas para prová-lo. Juntamente com a diretora da escola, esteve na casa dos envolvidos, num domingo, tentando mostrar que não ofendera o rapaz, numa completa inversão de valores — quem está cumprindo o dever é que dá satisfações a quem transgride as regras.

“Na segunda-feira, graças a Deus, a mãe da aluna veio à escola de manhã e falou para o rapaz tudo o que tinha falado para a filha. Foi muito sincera e assumiu tudo. Ela é quem tinha dito tudo aquilo do rapaz”.

Apesar desse diagnóstico nada alvissareiro, as teorias pedagógicas, segundo observam os próprios professores, caminham na contra-mão da realidade e não hesitam em exigir do professor que ele seja capaz de educar a todos, inclusive aqueles que, em virtude de suas atitudes hostis e agressivas, não dão mostras de se interessar pela própria educação. Os teóricos incorrem no perigoso “sofisma da ciência” mencionado por Durkheim ao analisar as ciladas que se armam no caminho do conhecimento e fazem dele algo não muito distinto da fé religiosa.

Muitos teóricos que transformam suas teses e dissertações em libelo contra o suposto “autoritarismo” do professor, na prática são responsáveis pelo verdadeiro autoritarismo que impera na educação: o das diretrizes pedagógicas do MEC e demais secretarias de educação, que impuseram às escolas de todo o país um construtivismo de ponta-cabeça — construído de cima para baixo, sem levar em conta a realidade de alunos e professores. O ambiente escolar deveria ser efetivamente democrático, sem amesquinhar-se na camisa-de-força das idéias hegemônicas, que transformam teses em leis, como se a realidade de todos pudesse ser redutível ao pensamento de poucos.

Durkheim sustentava que o caráter democrático da escola deveria evitar até mesmo que a maioria se sentisse no “direito de impor suas idéias aos filhos dos indivíduos em minoria” (Durkheim, 1971, p.49). Entretanto, pelo que se depreende das queixas dos professores da escola básica, o problema da escola atual já não é o da imposição da vontade da maioria, mas o da imposição do arbítrio da minoria de teóricos, responsáveis por normas impossíveis de serem cumpridas, sem contar que, se fossem cumpridas rigorosamente, poderiam levar à destruição da escola e até da sociedade.

Em seu estudo sobre a relação entre violência escolar e autoridade docente, por exemplo, Júlio Groppa Aquino centra o problema da violência na relação institucional professor-aluno. Entretanto, fatos relatados nas mais variadas pesquisas do gênero, inclusive na pesquisa da Unesco, deixam claro que as agressões entre alunos são muito mais frequentes e que a violência só se volta contra o professor quando ele — em nome do bem coletivo — tenta usar de autoridade para inibir a violência e a indisciplina.

A despeito desses fatos, Aquino (1998) parece atribuir a violência nas escolas à figura do professor e não se esquivava de afirmar, como se fora uma máxima (por isso, convém repeti-la), que “não há exercício de autoridade sem o emprego de violência, e, em certa medida, não há o emprego de violência sem exercício de autoridade” (Aquino, 1998, p.15). Em outras palavras, se o professor manda o aluno fazer silêncio, tem-se aí um ato de violência, pois o professor é autoridade; mas se o aluno agride fisicamente o professor, não se pode falar em violência, uma vez que, segundo Aquino, “não há o emprego de violência sem o exercício de autoridade”.

A se adotar como válido esse tipo de argumentação acerca da violência escolar, não é só a escola que estará irremediavelmente falida — a sociedade é que corre o risco de se autodestruir. O próprio conceito de inclusão social perderia seu sentido, pois na anomia social resultante dessa prática pedagógica provavelmente não haveria lugar para a dignidade humana.

Como afirma Terezinha, uma das professoras entrevistadas, “o aluno é incluído na escola e excluído da sociedade”. É como se escola, com medo de parecer autoritária, tivesse abdicado da sua autoridade

moral e cognitiva, limitando-se a ser o “ponto de encontro” dos jovens mencionado numa das entrevistas. Uma escola assim já não contribui para formar no aluno o “ser social” de que falava Durkheim — pelo contrário, ela corre o risco de se tornar escoadouro público dos mais lesivos instintos anti-sociais do indivíduo.

## Considerações Finais

**E**studar a violência e a indisciplina nas escolas — especialmente nos limites de uma dissertação de mestrado — é tarefa que não afiança conclusões taxativas. Nem a violência nem a indisciplina podem ser explicadas por uma causa única. Muitos fatores contribuem para a sua eclosão ou recrudescimento, sejam eles socioculturais, sócio-econômicos ou psicossociais. Todos os professores entrevistados para esta pesquisa mencionaram essas três ordens de fatores como possíveis responsáveis pelo aumento da violência e da indisciplina nas escolas. Essa complexa multiplicidade de causas, sempre imbricadas, concorre para uma descrição frequentemente ambígua da violência e da indisciplina, levando a maior pesquisa já realizada no país a respeito do problema, a pesquisa da Unesco, a concluir:

“Cabe chamar a atenção para o fato de que as violências nas escolas não se resumem a uma série de dados objetivos, mas a experiências vivenciadas de formas múltiplas e distintas por aqueles que as sofrem: ‘O que me acontece é o que eu percebo como tal’” (Abramovay & Rua, 2002, 342).

Eis uma conclusão estranhamente idiossincrásica, claramente incompatível com o caráter de uma pesquisa científica. Concluir que a

violência é vivenciada de modo tão variado pela comunidade escolar que *o que acontece a cada um é o que ele percebe como tal*, tendo que se falar, portanto, em “violências”, significa uma dupla abdicação: não só da possibilidade de resolver empiricamente o problema quanto da própria necessidade de conhecê-lo — o mínimo a se esperar de uma pesquisa tão ampla, com fartos recursos materiais e humanos.

Que pessoa, instituição ou política pública será capaz de ao menos atenuar um problema percebido de modo tão idiossincrásico por 54,9 milhões de alunos, 2,4 milhões de professores e milhões de pais envolvidos no ensino básico do país?<sup>1</sup> Sem dúvida, é preciso encontrar um denominador comum entre as muitas percepções do fenômeno, caso contrário não se consegue diagnosticá-lo corretamente muito menos solucioná-lo. Inclusive, porque a referida conclusão não é apenas uma rendição, mas também um equívoco — a violência não é percebida desse modo tão multifacetado, a ponto de só ser possível falar em “violências”, como querem fazer crer as responsáveis pela pesquisa.

A violência é razoavelmente bem definida entre professores, alunos e pais da escola básica — trata-se de uma agressão, geralmente física, e, quando verbal, deve ser prelúdio de uma possível agressão física. Mesmo quando foram alvos de palavrões, como o típico “*vai tomar no cu*”, os professores não classificaram este ato como violência, mas como indisciplina; porém, quando a agressão verbal era uma ameaça explícita de agressão física, caracterizaram essa atitude como violência. Uma leitura atenta das várias pesquisas realizadas com professores e alunos sobre o mesmo tema evidencia uma tendência análoga. Só muito raramente um professor ou aluno menciona a “violência

---

<sup>1</sup> Dados do Censo Escolar 2002, realizado pelo Inep (Ministério da Educação).

simbólica” tão cara aos pesquisadores. Apesar do discurso recorrente sobre violência simbólica nas faculdades, 71% dos professores, 73% dos alunos e 82% dos pais ouvidos pela pesquisa da Unesco sugeriram “aumentar a vigilância policial nas escolas e imediações” para conter a violência (Abromovay & Rua, 2002, p.309) — uma clara demonstração de que, para eles, a violência não é difusa nem simbólica, mas concreta e precisa.

Por sua vez, a indisciplina aparece na fala dos professores como uma ausência de limites. Como a escola brasileira não comporta mais a moral vigente até a primeira metade do século passado, descrita por autores como Carvalho (1998) e Vidal (2001), a concepção de disciplina tornou-se mais flexível, levando sua contraparte — a indisciplina — a se tornar menos abrangente. Muitos atos que já foram considerados indisciplina, como a conversa paralela com um colega, hoje são suportados com paciência pelos professores, desde que não comprometam irremediavelmente o andamento da aula.

De um modo geral, na flexível escola contemporânea, só se considera indisciplina o ato que se associa ao desrespeito. Se o aluno transgredir uma regra da escola, mas acata respeitosamente a repreensão do professor, ele não é visto como indisciplinado. Só quando começa a visitar a coordenação ou a direção — sinal de que, além de reincidente, já não respeita a autoridade imediata do professor — é que passa a ser tido como alguém que não aceita os limites estabelecidos e, em consequência, é visto como um aluno indisciplinado.

Por outro lado, todos os professores foram unânimes em associar violência e indisciplina — e o elo entre elas é a impunidade. Como o aluno que pratica atos violentos no ambiente escolar não é punido, o

fato de permanecer impune pode estimular outros alunos a se tornarem, no mínimo, indisciplinados, impedindo o professor de exercer sua autoridade. Pequenos furtos, uso de drogas, espancamento de colegas, esfaqueamento de aluno — todos esses atos, segundo os professores entrevistados, já ocorreram nas escolas em que lecionam, mas seus autores não receberam nenhuma sanção por parte da escola. Com isso, o professor se sente inibido de punir infrações menores, pois os demais alunos apontam a incoerência da escola, quando isso ocorre.

Uma leitura isenta dos depoimentos dos professores sugere que é inócuo discutir estratégias de promoção da moral autônoma entre os alunos, como querem muitos pesquisadores da psicologia da educação. A profunda percepção do limite proposta por La Taille (2001) dificilmente pode ser alcançada num ambiente em que o necessário respeito a regras básicas de convivência é impunemente desconhecido por alguns. A noção de limite como algo a ser respeitado, mas também imposto e transposto — garantindo, respectivamente, o convívio, a intimidade e a superação — dificilmente pode vicejar num sistema educacional que se recusa a responsabilizar o aluno por seus atos, por mais graves que eles sejam.

Antes de se discutir moral autônoma nas escolas é preciso restabelecer a convivência civilizada na comunidade escolar, resgatando em cada um a capacidade de respeitar o limite do outro. A escola, hoje, parece ter retroagido à pré-história do “processo civilizador” de que fala Norbert Elias, quando descreve a violência endêmica da sociedade medieval em que “a pilhagem, a guerra, a caça de homens e animais eram necessidades vitais que, devido à estrutura da sociedade ficavam à vista de todos” (Elias, 1994, p.191, v.1). Segundo Elias, o

“processo civilizador”, que incidiu sobre os costumes, também provocou mudanças na agressividade:

“Como todos os demais instintos, ela é condicionada mesmo em ações visivelmente militares, pelo estado adiantado da divisão de funções, e pelo adiantado aumento na dependência dos indivíduos entre si e em face ao aparato técnico. É confinada e domada por inumeráveis regras e proibições, que se transformaram em autolimitações. Foi muito transformada, ‘refinada’ e ‘civilizada’, como todas as outras formas de prazer, e sua violência imediata e descontrolada aparece apenas em sonhos ou explosões isoladas que explicamos como patológicas” (Elias, *op.cit.*, p.190-191).

Os condicionamentos da civilização que puseram freios à agressividade parecem excessivamente flexíveis na escola contemporânea, daí a queixa recorrente dos professores quanto à crise de valores da educação. Os entrevistados falam em “inversão de valores” para caracterizar um modelo de educação em que impera a vontade soberana do aluno sobre a autoridade intimidada do mestre.

Ora implícita ora taxativamente, os professores criticam a liberdade que tem sido dada aos alunos — percebida como permissividade. Seus relatos denunciam a confiança excessiva da política educacional do MEC na moral autônoma das crianças, adolescentes e jovens que formam a grande maioria do universo discente. Se as pesquisas atuais tendem a supervalorizar crianças e jovens, vistos como “sujeito de direitos”, os professores consideram a adolescência e a juventude como fases da vida propensas à indisciplina e à rebeldia, podendo levar à violência, em alguns casos.

Ainda que os conceitos de juventude e infância tenham passado por transformações no tempo e no espaço e o conceito de adolescência seja relativamente novo, a preocupação dos professores encontra antecedentes na história e na psicologia. Levi & Schmitt, organizadores de uma *História dos jovens* (1996), mostram que o conceito de *jovem*, juntamente com o de *infante e adolescente*, muda ao longo da história, mas na leitura que esses autores fazem dele pode-se entrever algumas constantes, entre elas a separação das diversas sociedades entre adultos e não-adultos, como se pretende mostrar.

Se entre os antigos romanos a juventude se estendia até os 30 anos, quando o não-adulto deixava a tutela do pátrio poder, entre alguns órfãos ingleses de famílias judias, a vida adulta iniciava-se por volta dos 10 anos, quando os meninos eram precocemente expulsos de casa para ganhar a vida às custas do próprio trabalho. A mesma variedade na iniciação da vida adulta se dava entre as mulheres:

“Na esfera feminina, poderíamos incluir o número não-desprezível de noivas judias com dez ou onze anos na Espanha medieval e na Polônia oitocentista, cuja infância também terminava de fato nessa época, ao lado, por exemplo, das criadas judias, já próxima dos trinta anos, que, na Itália dos séculos XVII e XVIII, ainda tinham a esperança de, com a ajuda de um dote de seus empregadores ou das irmandades devotas de que faziam parte, casar e ter suas próprias famílias” (Horowitz, in Levi & Schmitt, 1996, p.98).

Todavia, ainda que a infância, a adolescência e a juventude variem de cultura para cultura e até de indivíduo para indivíduo, persiste, por trás dessa variação, certo universalismo na divisão etária da humanidade entre *adultos e não-adultos*. Entre os não-adultos, as fases da vida podem assumir formas radicalmente diferenciadas a ponto de,

em determinados contextos históricos, não se poder falar de infância, adolescência ou juventude, ao mesmo tempo em que também se pode ver a mulher tratada como civilmente incapaz e inserida nessa categoria não-adulta, independente de sua idade. Mas a fronteira entre o universo dos não-adultos, de um lado, e o dos adultos, de outro, parece permanecer constante, tendo como um de seus referenciais a autoridade privada e pública exercida pelos adultos, especialmente os do sexo masculino, em se tratando de culturas tradicionais.

Analisando a juventude norte-americana, hoje modelo para a juventude de todo o mundo, inclusive de muitos países orientais, como o Japão, Talcott Parsons observa que a juventude se compõe de alguns elementos presentes na pré-adolescência e na cultura adulta, mas não hesita em caracterizá-la como “singular e altamente diferenciadora”, sobretudo, em relação ao mundo adulto:

“Talvez o melhor ponto de referência isolado para a caracterização da cultura da juventude esteja no seu contraste com o padrão dominante do papel masculino adulto. Ao contrário da ênfase na responsabilidade, neste papel, a orientação da cultura da juventude é mais ou menos especificamente irresponsável. Uma das suas notas dominantes é ‘aproveitar bem o tempo’, em relação ao quê há uma ênfase relativamente forte nas atividades sociais em companhia do sexo oposto. (...) Negativamente, há uma acentuada tendência no sentido de repudiar o interesse pelas coisas adultas e de manifestar pelo menos certa recalcitrância em face da pressão das expectativas adultas e sua disciplina” (in Kluckhohn & Murray, 1965, p.17).

Essa aversão ao universo adulto pode levar facilmente o jovem à rebeldia, sobretudo antes que ela possa ser inibida pelo fardo dos filhos ou do trabalho. Uma possível evidência desse fato é que, ao longo

da história, sempre coube aos não-adultos fornecer a massa de manobra para os conflitos sociais, ainda que seus líderes tenham sido de idade avançada. Tanto é que parece não existir sociedade que forme seu exército entre adultos — os não-adultos, especialmente os jovens, é que são mandados para os campos de batalha, cabendo aos adultos comandá-los da retaguarda. Um exemplo mítico do arroubo juvenil (que marcaria profundamente a cultura luso-brasileira) é a Batalha de Alcácer Quibir, no Marrocos, temerariamente empreendida por Dom Sebastião, décimo sexto rei de Portugal. Dom Sebastião subiu ao trono com 14 anos e, tão logo alcançou a maioridade, contrariando seus principais conselheiros, aventurou-se em expedições guerreiras contra os mouros, desaparecendo para sempre na Batalha de Alcácer Quibir, em 1578, com apenas 24 anos de idade. Como não tinha filhos, deixou o trono sem herdeiro, levando Portugal a submeter-se a Espanha durante quase um século.

Por temer esse ímpeto juvenil, os antigos romanos retardaram ao máximo o início da vida adulta de seus jovens patrícios. Frascchetti (in Levi & Schmitt, 1996) mostra que a República nasce em Roma sob a égide da exclusão dos jovens dos negócios públicos, inscrita no mito de Rômulo e Remo. Conta o mito que, uma vez desmamados da loba que lhes garantia a sobrevivência e vitoriosos na guerra em que vingaram Rea Sílvia (a mãe aprisionada por Amúlio), os irmãos Rômulo e Remo decidiram fundar uma cidade. Representando a civilização, o arado de Rômulo traçou os limites das futuras muralhas de Roma, mas Remo, armado, tentou romper esses limites. Então, seu irmão Rômulo, precocemente cômico da missão que lhe cabia, matou Remo e, com ele, cortou pela raiz a jovem insolência que lhes fora útil na barbárie, mas poderia ser desastrosa na civilização. Ao agir dessa forma, Rômu-

lo repetia o seu avô, a quem ele e Remo haviam restituído o Reino de Alba. Numitor, o avô, mesmo agradecido aos netos por ter o trono de volta, não os quis na terra que eles próprios reconquistaram; por isso os induziu a edificar uma nova cidade. O velho sábio entendia que os jovens guerreiros, úteis na batalha por sua força bruta, seriam incômodos na paz, devido à sua violência incontida.

Herdeira da civilização romana, a democracia ocidental renegou o princípio de que o jovem não deve participar da vida pública e o emancipou precocemente para participar da vida republicana. As revoluções do passado — Francesa, Russa, Chinesa, Cubana — foram alimentadas pelo sangue juvenil que, nos regimes de relativa liberdade que precederam esses movimentos (excetuando-se o caso da China), era incitado nas ruas a derrubar o poder estabelecido. No caso chinês, houve até uma convulsão dentro da revolução, a chamada Revolução Cultural. Comandada por Mao Tsé-Tung e sua esposa, essa revolução foi executada por jovens, que varreram o país como um furacão, espancando e humilhando professores, denunciando os próprios pais ao regime e se insurgindo contra toda e qualquer forma de autoridade adulta, excetuando-se a do líder Mao.

Se o ideal da juventude — inclusive como protagonista na vida pública — é uma marca do mundo contemporâneo, especialmente no Ocidente, no Brasil, toda a cultura nacional é praticamente absorvida pelo jovem. Esse fato se acentuou com a abertura política, uma vez que a “Nova República” que se seguiu à redemocratização do país foi fundada no coração de estudantes imberbes. Sem contar que a própria luta armada contra o regime militar foi encampada, sobretudo, por jovens — eles foram os mais torturados e mortos e também os que mais pegaram em armas e praticaram atentados.

Torna-se, difícil, portanto, advogar medidas de contenção das paixões juvenis, daí a freqüência com que a liberdade resvala em permissividade. A história, como se depreende do mito de Rômulo e Remo, não autoriza uma confiança cega na juventude. Hoje, a aposta libertária no jovem alimenta a cultura consumista do mercado — a “tirania do prazer” analisada por Guillebaud (1998). E — o que é mais grave — pode alimentar também um possível retorno da juventude à pré-história do processo civilizador.

As gangues e galeras juvenis não foram inventadas pelas metrópoles contemporâneas — elas perseguem o jovem ao longo de sua história nas mais diferentes culturas. Narrando as aventuras de jovens venezianos do final da Idade Média, Crouzet-Pavan parece descrever as gangues urbanas dos dias atuais. Segundo a historiadora, os arquivos criminais do período “atestam várias práticas anômicas ou criminosas, que congregam os bandos de jovens” (in Levi & Schmitt, p.204), desde a depredação das gôndolas atracadas nos canais até o estupro coletivo como celebração da virilidade. No ritual das gangues medievais não faltava nem mesmo o ódio à polícia tão presente nas letras roqueiras das tribos juvenis:

“A violência contra as forças policiais vale igualmente como proeza viril. A luta é exigida pelas regras da honra quando, de armas na mão, o grupo recusa-se a deixar-se revistar. Mas, com freqüência, a briga é voluntária, provocada por uma troca preliminar de insultos ou uma gritaria geral” (in Levi & Schmitt, p.204).

Se esses fatos não autorizam a demonização da juventude, também não referendam o culto que se rende a ela, sobretudo nos meios de comunicação e nas pesquisas acadêmicas, com reflexos profundos

na escola básica. Entregue a si mesmo, o jovem prefere o prazer ao dever e, mesmo quando cumpre seu dever, é porque o dever lhe dá prazer. O jovem que sente prazer nos livros, por exemplo, pode passar horas do seu dia envolvido numa leitura aparentemente disciplinada, mas é quase certo que lerá ficções movimentadas e não tratados de filosofia. N' *As palavras*, memórias de sua infância, Sartre conta que se tornou leitor inveterado aos cinco anos de idade, mas preferia romances de aventuras aos clássicos que o seu erudito avó lhe dava para ler. Como observava Durkheim, se todo dever se confundisse com prazer, a própria noção de dever deixaria de ter sentido. Há, portanto, deveres que causam desprazer e que o jovem só irá cumprir se for coagido a isso por aqueles nos quais reconhece autoridade.

Não parece haver dúvida quanto à necessidade de se estabelecerem regras para a infância e a juventude. Mas como estabelecê-las igualmente para todos se uns poucos podem descumpri-las e ficar impunes? Os professores entrevistados são unânimes em reconhecer que a maioria dos jovens está disposta a seguir regras, todavia, acaba por desprezá-las devido à influência negativa dos poucos que podem infringir normas sem sofrer qualquer espécie de punição. Essa observação dos professores indica que o problema da violência e da indisciplina nas escolas dificilmente pode ser resolvido com a participação genérica dos jovens em atividades educativas, culturais ou desportivas — recomendação praticamente unânime entre os autores que tratam da questão. É preciso levar em conta as diferenças de conduta entre os jovens, sob pena de se incorrer no mesmo erro (só que inversamente) de alguns pensadores do passado, que tendiam a ver em toda a juventude, indistintamente, um veio natural de corrupção moral.

A abundante literatura nacional e internacional sobre violência e indisciplina nas escolas aponta vários fatores associados a esses fenômenos, especialmente *família* e *gênero*, também apontados pelos entrevistados desta pesquisa como uma das prováveis causas do comportamento indisciplinado e, sobretudo, violento de determinados alunos. Os agentes da violência na escola, pelo que se depreende do relato dos professores, quase sempre vivenciam sérios problemas familiares, que vão da violência física ao uso de drogas, resultando em passagens pela polícia. Também costumam ser do sexo masculino, em que pese um crescente envolvimento de adolescentes e jovens do sexo feminino em casos de violência.

As políticas públicas de combate à violência nas escolas não podem, portanto, negligenciar esses fatores, em nome de um suposto combate às várias formas de preconceito. A maioria das pesquisas científicas a respeito do tema, às vezes desprezando seus próprios dados, tenta ignorar que a violência costuma ter gênero — é predominantemente masculina.

Boris Fausto, analisando a criminalidade no Brasil do final do século XIX e início do século XX, reconhece (ainda que não concorde com o enfoque biológico da questão) que os criminologistas consideram os homens como mais propensos ao crime do que as mulheres:

“O baixo número proporcional de prisões de mulheres — indício de criminalidade feminina mais reduzida — é compatível com dados de outros países e com o entendimento quase unanime dos criminologistas de que as mulheres cometem menos infrações que os homens” (Fausto, 2001, p.83)

Quando ouvidos sobre o tema, os professores também mencionam, de forma recorrente, a desestruturação familiar dos alunos vio-

lentos como uma das possíveis causas de sua conduta agressiva. Entretanto, as recentes pesquisas científicas a respeito do tema preferem um enfoque que obscurece os dramas familiares que o aluno carrega consigo, analisando a violência somente pelo ângulo de sua suposta especificidade institucional, isto é, nas relações sociais que se estabelecem dentro da escola.

As narrativas sobre a violência escolar mostram que os atos violentos geralmente têm uma autoria não só determinada como previsível, uma vez que não é praticada por todo o corpo discente da escola, mas por alunos específicos, geralmente propensos à reincidência. Entretanto, percebe-se nas pesquisas científicas sobre o tema uma obstinada recusa em admitir que a violência é sempre autoral, cometida, em última instância, por indivíduos. Ou seja, na busca de soluções para o problema não se pode descartar a responsabilidade individual do aluno violento, como tem ocorrido sistematicamente no tratamento teórico e administrativo que se dá à violência nas escolas. Sem isso, a impunidade desse aluno continuará escarnecendo da autoridade do professor e inviabilizando a própria escola.

A maioria dos autores evita a recomendação de medidas de combate à violência que não tenham por pressuposto o princípio de que o jovem deve ser sujeito de seu próprio destino, sem, no entanto, admitir que autonomia pressupõe responsabilidade e que o aluno infrator deve pagar por seus atos, com sanções disciplinares efetivas e não meras sessões de aconselhamento. Para se ter uma idéia da incoerência dessas propostas de solução para o problema, basta recorrer novamente à pesquisa da Unesco. A pesquisa constatou que a rivalidade entre jovens de diferentes escolas “se desdobra em enfrentamentos violentos”,

“freqüentemente estimulada por disputas esportivas”, notadamente o futebol:

“Outra modalidade importante de rivalidade entre jovens, que se desdobra em enfrentamentos violentos, é a que opõe estudantes de diferentes escolas e de distintos bairros, freqüentemente estimulada por disputas esportivas, causada também por competição entre os bairros. Alguns eventos constituir-se-iam em propulsores à violência, como o futebol, o que sugere reflexão sobre a mudança do seu significado: o jogo, o lúdico, perderia assim a qualidade de espaço de competição saudável, de solidariedade e de companheirismo. Por intermédio dos campeonatos intercolegiais, o futebol é citado como capaz de desencadear práticas violentas, principalmente entre os meninos, levando a acertos de conta, geralmente com times de outros bairros ou colégios: Aconteceu um torneio e o time perdeu: *Vai aí, nós vamos te bater, nós vamos*. O que se pode perceber é que há uma aceitação do jogo como atividade essencialmente conflituosa, cuja resolução por meios violentos passa a ser parte do cotidiano.” (Abramovay & Rua, 2002, 243)

Entretanto, nas recomendações finais acerca das possíveis formas de se lidar com a violência nas escolas, as autoras desprezam os próprios dados de sua pesquisa e, talvez intimidadas pelo caráter sagrado que o futebol adquiriu no país, defendem os esportes (sem ressalvas) como formas de combate à violência:

“Promover atividades que envolvam os alunos da escola, os jovens, a comunidade e, em especial, a família, no decurso de linguagens afins aos jovens, como a arte, a cultura e os esportes, a partir da abordagem de temas sobre cidadania” (Abramovay & Rua, 2002, 330).

Por que não se pode fazer o contrário: envolver o jovem no decurso de linguagens afins aos adultos, uma vez que o mundo que o espera fora da escola — e para a qual ela teoricamente o prepara — não é um parque de diversões à espera desse eterno jovem que a escola parece empenhada em formar?

Até a própria violência tem sido transformada pelas pesquisas científicas num problema juvenil. As ocorrências graves jamais são ressaltadas como passíveis de atitudes mais firmes por parte da escola e os pesquisadores recomendam que os próprios jovens se encarreguem, autonomamente, de encontrar soluções para esses casos. É o que faz, por exemplo, a pesquisa da Unesco ao recomendar que se deve “buscar valorizar os jovens, respeitando sua autonomia, discutindo casos de conflitos e violência diretamente com os envolvidos” (Abramovay & Rua, 2002, 330).

As autoras parecem não se dar conta de que esse tipo de recomendação premia o aluno violento e penaliza duplamente os demais alunos (a maioria), que, além do tempo que lhes foi roubado no aprendizado, ainda são obrigados a ouvir, compreender e passar a mão na cabeça do aluno violento, como se nota nos relatos de professores coletados nesta pesquisa. Tudo isso inutilmente, é bom ressaltar. É muito pouco provável que um aluno envolvido com drogas e gangues violentas, que obviamente não atendeu os apelos da família nem as sanções da polícia, vá, de repente, sensibilizar-se com um debate escolar sobre sua conduta e mudar radicalmente de vida por conta disso.

Além disso, é uma exigência desmedida aos demais alunos querer que eles discutam tão graves problemas em tão tenra idade. A complexidade desses casos costuma derrotar família, religião e até es-

pecialistas, que não conseguem resolvê-los; por que crianças e jovens o seriam? É como se todo jovem fosse capaz de discutir e deliberar conscientemente sobre todas as questões éticas que envolvem o ambiente escolar em pé de igualdade com educadores que dedicaram sua vida a estudar essas questões. Ora, caso fosse capaz de um discernimento tão precoce acerca do mundo (o que pressupõe não apenas profundos conhecimentos teóricos, mas também uma sólida vivência), o jovem poderia até ser dispensado da escola formal, uma vez que estaria mais preparado para a vida do que os próprios mestres. Afinal, quem, em sã consciência, se sente seguro para discutir e encontrar soluções para todos os problemas éticos da humanidade, especialmente aqueles que afetam pessoas em formação?

Essa cega confiança na juventude elide — conceitualmente — a óbvia divisão prática do mundo entre adultos e não-adultos; e, ao fazê-lo, prejudica irremediavelmente a autoridade dos adultos, que costumam ser minoria até no interior da própria família. Hoje, já não se discute praticamente nenhum problema da escola sem a presença de alunos nas reuniões de pais e mestres. A participação de alunos em reuniões que deveriam ser privativas de adultos inviabiliza, de antemão, qualquer medida que venha a ser tomada para solucionar o problema da violência e da indisciplina. Conceitos como hierarquia e obediência — que permeiam inevitavelmente toda a vida social — acabam não tendo lugar numa escola que iguala professores e alunos até na discussão de problemas éticos.

Além disso, a escola já não pode fazer distinção formal entre o bom e o mau aluno e deve dar à palavra do aluno indisciplinado ou violento o mesmo peso que dá à palavra do aluno estudioso e comportado. E não há como falar em autoridade enquanto prevalecer essa indis-

tinção, que faz da impressão inaugural do jovem, em seu primeiro contato com o mundo, um juízo de valor tão importante quanto à meditação de um filósofo que atravessou séculos, calando fundo na vivência de sucessivas gerações.

Essa inversão de valores, tão lamentada pelos professores entrevistados, fica patente num abalizado estudo da Unesco sobre a violência na mídia, organizado por Ulla Carlsson & Cecília von Feilitzen e publicado no Brasil sobre o título *A criança e a violência na mídia* (1999). Reunindo artigos de especialistas de vários países, representativos de todos os continentes, o livro denuncia o grave imaginário de violência e pornografia a que são submetidas crianças de todo o mundo, por intermédio dos meios de comunicação. Os autores alertam pais e educadores sobre os possíveis efeitos da continuada exposição da criança à violência especialmente na televisão, verdadeira babá eletrônica. O estudo mostra que a televisão e, agora, a Internet são alguns dos meios de comunicação pelos quais a violência chega até a criança de modo avassalador.

Todavia, essa mesma obra coletiva que se diz preocupada com a exposição das crianças à violência segue, como uma espécie de mandamento, a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989. Eis o que reza o parágrafo 1º do artigo 13 da referida Convenção, reproduzida na abertura do livro *A criança e a violência na mídia*:

“A criança terá o direito à liberdade de expressão; este direito incluirá liberdade para procurar, receber e partilhar informações e idéias de todos os tipos, independentemente de fronteiras, oralmente, por escrito ou na forma impressa ou de arte, ou

através de qualquer outro meio de escolha da criança” (Ulla Carlsson & Cecília von Feilitzen, 1999, p.22).

Caso se leve a sério este artigo, então, uma criança tem o direito inalienável de dizer palavrões de qualquer espécie (“direito à liberdade de expressão”); ler manuais de tortura e distribuir panfletos racistas (“receber e partilhar idéias de todos os tipos”); ver, pela Internet, cenas de pedofilia com crianças asiáticas e estupros coletivos nos Bálcãs (“procurar informações e idéias de todos os tipos na forma impressa ou de arte”).

Como se depreende do artigo citado, a Convenção sobre os Direitos das Crianças é uma adaptação surrealista da Declaração dos Direitos do Homem, estendendo às crianças os mesmos direitos garantidos aos adultos. Entre outras normas, ela prescreve que as crianças têm direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; liberdade de reunião e associação; e direito a não sofrer intromissões em sua vida privada. Ou seja, com essa Carta da ONU nas mãos, uma criança de cinco anos pode rechaçar a própria mãe, sob a alegação de que sua intimidade está sendo invadida, caso a mãe entre no banheiro para ver se ela está se limpando direito.

A rigor, esse documento concede muito mais liberdade à criança do que a Declaração dos Direitos do Homem concede aos adultos. Afinal, o adulto não pode se eximir das conseqüências de seus atos, já as crianças não podem ser responsabilizadas por nada do que fizerem com a excessiva liberdade que a ONU lhes preconiza. Eis, portanto, um acabado exemplo de destruição da fronteira entre o mundo adulto e o não-adulto — algo que jamais parece ter ocorrido em qualquer cultura. E se persistir ocorrendo nas escolas, dificilmente será possível

reduzir os altos índices de violência e indisciplina que tem impedido o aprendizado de alunos e alunas.

## Apêndice

### Relação de Professores Entrevistados

Os professores entrevistados nesta pesquisa tiveram seus nomes preservados. Segue, abaixo, a lista com o pseudônimo dos dez professores entrevistados:

**José** — Professor de português, inglês e ensino religioso no ensino fundamental e médio de uma escola estadual de Aparecida de Goiânia. Tem 42 anos de idade e um ano de magistério. Graduado em filosofia e teologia e mestre em direito canônico. É padre e atuou como missionário das pastorais de base da Igreja Católica em várias metrópoles do país, inclusive nas favelas do Rio de Janeiro.

**Batista** — Professor de matemática da rede pública estadual há 13 anos, leciona em duas escolas da região noroeste de Goiânia e cursou magistério na cidade interiorana onde morava.

**Lúcia** — Graduada em artes (com formação secundária em magistério) é especialista em psicopedagogia e arteterapia. Professora há 20 anos no ensino fundamental das redes privada e pública e já atuou como coordenadora pedagógica.

**Terezinha** — Professora de ciências (no ensino fundamental) e de química (no 2º grau) numa escola municipal da região

leste. Bióloga e licenciada em ciências, com 35 anos de magistério, aposentou-se na rede pública estadual há 14 anos e voltou a lecionar na rede municipal há seis anos.

**Isabela** — Formada em magistério e cursando licenciatura parcelada de matemática na UEG, tem 27 anos e é professora há oito anos nas redes municipal e estadual de ensino. Atua como coordenadora pedagógica numa escola da rede estadual de um bairro do município de Aparecida de Goiânia.

**Adriane** — Formada em letras e direito, 24 anos de idade e três anos de magistério, é professora pró-labore de língua portuguesa da segunda fase do ensino fundamental, na rede estadual de ensino.

**Amélia** — Apenas com magistério, sem formação superior, tentou fazer licenciatura parcelada, mas não foi aprovada na seleção. É coordenadora de turno em uma das escolas visitadas.

**Maria** — Professora do ensino fundamental, começou a lecionar em 1989, sempre em escola pública. Está com 37 anos e, depois de concluir o curso de magistério, graduou-se em pedagogia pelo curso de licenciatura parcelada da Universidade Estadual de Goiás. Fazia especialização em psicopedagogia.

**Lima** — Mestre em história e professor de história e geografia na rede estadual de ensino há seis anos, tem 31 anos e já publicou um livro em sua área de conhecimento, em parceria com outro professor.

**Rosa** — Professora de língua portuguesa há dez anos em uma escola da rede municipal de ensino, próxima do Setor Novo

Horizonte, e em uma escola da rede estadual, situada na região do Jardim Novo Mundo.

Também foram entrevistados um diretor da Apeoesp (Sindicato dos Profissionais do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) e a esposa do professor José Vieira Carneiro, morto em consequência da agressão de um aluno numa escola pública de São Bernardo do Campo.

## Bibliografia<sup>1</sup>

ABRAMOVAY, Miriam & RUA, Maria das Graças. *Violência nas escolas*. Brasília: Unesco, 2002.

AQUINO, Júlio Groppa. *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

AQUINO, Júlio Groppa (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

AQUINO, Júlio Groppa (org.). *A violência escolar e a crise da autoridade docente*. In *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 47, dezembro/98

ARENDT, Hannah [1969]. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. Tradução de André Duarte.

ARENDT, Hannah [1954]. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1997, 4ª edição. Tradução de Mauro Barbosa de Almeida.

---

<sup>1</sup> As datas entre colchetes à frente do nome do autor indicam o ano de publicação original da obra.

ASSIS, Machado de. *Obra completa* (3 vol., org. Afrânio Coutinho), 8ª reimpressão. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

BOBBIO, Norberto. *Dicionário de política*. Brasília: Editora da UnB, 1998.

BONAMIGO, Irme. *Disciplina e exclusão*. Chapecó/SC: Editora Grifos, 1998.

FAUSTO, Boris [1984]. *Crime e cotidiano: a criminalidade em São Paulo (1880-1924)*. São Paulo: Edusp, 2001, 2ª edição.

BOURDIEU, Pierre (coord.) [1993]. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. Tradução de Mateus Azevedo, Jaime Clasen, Sérgio Guimarães, Marcus Penchel, Guilherme Teixeira e Jairo Vargas.

BOYER, Carl B. *História da matemática*, 2ª edição. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 1996. Tradução de Elza F. Gomide.

BUTCHER, H.J. [1968]. *A inteligência humana*. São Paulo: Perspectiva, 1972. Tradução de Dante Moreira Leite.

CAMPOS, Leonildo Silveira. *Teatro, tempo e mercado*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARLSSON, Ulla & FEILITZEN, Cecilia Von (orgs). *A criança e a violência na mídia*. São Paulo: Cortez Editora/Brasília: Unesco, 1999. Tradução de Maria Elizabeth Santos Matar.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 1998.

CIORAN, Emil Michel [1949]. *Breviário de decomposição*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1989. Tradução de José Thomas Brum.

COHEN, Albert [1966]. *Transgressão e controle*. São Paulo: Pioneira, 1968. Tradução de Miriam Moreira Leite.

COMÊNIO, João Amós [1633]. *Didáctica magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

CONNELL, R.W., ASHENDEN, D.J., KESSLER, S & DOWSETT, G.W [1982]. *Estabelecendo a diferença: escolas, famílias e divisão social*, 7ª edição. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1995. Tradução de Ruy Dias Pereira.

DA MATTA, Roberto. *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

DUMONT, Louis [1983]. *Ensaio sobre o individualismo: uma perspectiva antropológica sobre a ideologia moderna*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

DURKHEIM, Émile [1893]. *Da divisão social do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

DURKHEIM, Émile (1895). *As regras do método sociológico*, 3ª edição. Lisboa: Editorial Presença, 1987. Tradução de Eduardo Lúcio Nogueira.

DURKHEIM, Émile [1897]. *O suicídio*, 6ª edição. Lisboa: Editorial Presença, 1996. Tradução de Luz Cary, Margarida Garrido e Vasconcelos Esteves.

DURKHEIM, Émile [1912]. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Edições Paulinas, 1989. Tradução de Joaquim Pereira Neto.

DURKHEIM, Émile [1922, *post-mortem*]. *Educação e sociologia*. São Paulo: Difel, 1971.

DURKHEIM, Émile [1970, *post-mortem*]. *A ciência social e a ação social*. São Paulo: Difel, 1972. Tradução de Inês Duarte Ferreira.

Durkheim, Emile [s/d]. *Sociologia, pragmatismo e filosofia*. Porto/Portugal: Rés Editora, s/d. Tradução de Evaristo Santos.

DURKHEIM, Émile [s/d]. *Sociologia e filosofia*. São Paulo: Editora Ícone, 1994. Tradução de Paulo San Martin.

DURKHEIM, Émile [1938, *post-mortem*]. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1995. Tradução de Bruno Charles Magne.

EBY, Frederick [1952]. *História da educação moderna*. Porto Alegre: Editora Globo, 1978.

ELIAS, Norbert & Scotson, John [1965]. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000. Tradução de Vera Ribeiro.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes* (vol. 1). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994. Tradução de Ruy Jungmann.

ESTEVE, José Manuel [1997]. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: Edusc, 1999.

EYSENCK, Hans J. [1971]. *Raça, inteligência e educação*. Rio de Janeiro: Eldorado, s/d. Tradução de Cílio Rosa Ziviani.

FERREIRA, Rodolfo. *O lugar social do professor*, 2ª ed. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 1999.

FINKIELKRAUT, Alain [1999]. *A ingratidão: a relação do homem de hoje com a história*. São Paulo: Objetiva, 2000.

FINKIELKRAUT, Alain [1987]. *A derrota do pensamento*, 2ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1989. Tradução de Mônica Campos de Almeida.

FORQUIN, Jean-Claude (org.). *Sociologia da educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*, 20ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. Tradução de Raquel Ramalhete.

FRAGA, Alex Branco. *Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, Paulo [1970]. *Pedagogia do oprimido*, 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*, 3ª ed. São Paulo: Ática, 1990.

GIRARD, René [1972]. *A violência e o sagrado*. São Paulo: Editora da Unesp, 1990. Tradução de Martha Conceição Gambini.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

GODINHO, Eunice Maria. *Educação e disciplina*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.

GROSSI, Esther Pillar & BORDIN, Jussara. *Construtivismo pós-piagetiano*. Vozes, 1992.

GUERREIRO, Mário A. L. *Ceticismo ou senso comum?* Porto Alegre: Editora da PUC-RS, 1999.

GUILLEBAUD, Jean-Claude [1998]. *A tirania do prazer*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. Tradução de Maria Helena Kühner.

GUIMARÃES, Áurea Maria. *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambigüidade*. Campinas: Autores Associados, 1996.

GUIMARÃES, Áurea Maria. *Vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas: Papyrus, 1985.

GUIMARÃES, Eloísa. *Escola, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998.

GUIRADO, Marlene. “Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder” in AQUINO, Júlio Groppa (org.), *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e praticas*. São Paulo: Summus, 1996 (p.57-71).

HIRST, P. H. & PETERS, R. S. *A lógica da educação*. São Paulo: Zahar Editores, 1972.

JEFFREYS, Montagu V. C. *A educação: sua natureza e seu propósito*. São Paulo: Cultrix/Editora da USP, 1975. Tradução de Heloísa de Lima Dantas.

LAHR, C. *Manual de filosofia*. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa, 1969. Tradução de Antonio Alves da Cruz.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. “A criança, ‘sua’ indisciplina e a psicanálise” in AQUINO, Júlio Groppa (org.), *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996 (p.25-37).

LA TAILLE, Yves de. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 2001.

LEPENIES, Wolf [1985]. *As três culturas*. São Paulo: Editora da USP, 1996. Tradução de Maria Clara Cescato.

LIBÂNEO, José Carlos. *A democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

MACRAE, Donald [1974]. *As idéias de Weber*. São Paulo: Editora Cultrix/Editora da USP, 1975. Trad. Álvaro Cabral.

MANN, Peter H. [1968], *Métodos de investigação sociológica*, 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. Tradução de Octávio Alves Velho.

MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na Antigüidade*, 5ª reimpressão. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1990.

MEGARGEE, Edwin & HOKANSON, Jack (org) [1970]. *A dinâmica da agressão*. São Paulo: Editora da USP/Editora Pedagógica e Universitária, 1976. Tradução de Dante Moreira Leite.

MELLO, Mário Vieira de. *O humanista: a ordem na alma do indivíduo e da sociedade*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

MICHAUD, Yves. *A violência*. São Paulo: Ática, 1989.

MONROE, Paul [1949]. *História da educação*, 14ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman. “Tentando compreender Prometeu e Dionísio na mira da violência” in *Caderno Cedes* (v.19, n.47, dez/98). Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

MONTELLO, Josué. *Os inimigos de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MORRISH, Ivor. *Sociologia da educação*, 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. Tradução de Álvaro Cabral.

NEWTON-SMITH, W.H. “Popper, ciência e racionalidade”. In O’HEAR, Anthony [1995], *Karl Popper: Filosofia e Problemas*, São Paulo: Editora da Unesp/Cambridge University Press, 1997. Tradução de Luiz Paulo Roaunet.

PINKER, Steven [1997]. *Como a mente funciona*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. Tradução de Laura Teixeira Motta.

POPPER, Karl [1959]. *A lógica da pesquisa científica*, 8ª edição. São Paulo: Cultrix, 2000. Tradução de Leônidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota.

REBOUL, Olivier [1977]. *A doutrinação*. São Paulo: Editora da USP/Companhia Editora Nacional, 1980.

RUSSEL, Bertrand [1957]. *Da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. Tradução de Monteiro Lobato, com revisão de José Severo de Camargo Pereira.

SENNETT, Richard. *O declínio do homem público*. Companhia das Letras, 1979.

SIMPSON, George Gaylord [1969]. *A biologia e o homem*. São Paulo: Cultrix, 1974. Tradução de Luiz Edmundo de Magalhães.

SPÓSITO, Marília Pontes. “Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil”, in revista *Educação e Pesquisa*, v.27, São Paulo, nº 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

STAL, Isabelle & THOM, Françoise [1985]. *A escola dos bárbaros*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991. Tradução de Laura-Amélia Vinona.

STEIN, Ernildo. “Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano II”. In Grossi, Esther Pillar & Bordin, Jussara, *Construtivismo pós-piagetiano*”, Petrópolis: Vozes, 1993.

Tietzmann Silva, *O professor escreve a sua história*, concurso realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, 1999.

VERDÈS-LEROUX, Jeanine. *Le savant et la politique: essai sur le terrorisme sociologique de Pierre Bourdieu*. Paris: Grasset, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar: livro, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

WARNOCK, Mary [1992]. *Os usos da filosofia*. Campinas: Papirus, 1994. Tradução de Luzia Aparecida de Araújo com revisão técnica de Osvaldo Pessoa Júnior.

WESTPHAL, Márcia Faria. *A escola saudável: uma forma de resistência à violência na infância e na adolescência* in revista *Educação e Família: Violência*, São Paulo: Editora Escala, 2003 (número especial).

WILSON, Edward Osborne [1978]. *Da natureza humana. Da natureza humana*. São Paulo: Editora da USP/T.A. Queiroz, 1981. Tradução de Geraldo Florsheim e Eduardo D'Ambrósio.

WOODWARD, Kenneth. *A Fábrica de Santos*. São Paulo: Siciliano, 1992.