

A escola brasileira como vítima nas agressões a professores

Tânia Scuro Mendes¹

Resumo

O artigo, resultante de pesquisa, enfoca a violência presente nas relações alunos-professores. Objetiva analisar contextos de violência contra professores que atuam na educação básica; discriminar alternativas para prevenção e minimização da violência contra docentes. A metodologia utilizada, de caráter qualitativo e quantitativo, é a análise de conteúdos. Consta que 58% dos docentes que participaram da investigação não se sentem seguros em relação a condições sociais e psicológicas nos seus contextos de trabalho e que 89% desses sujeitos desejam a preservação de seus direitos humanos.

Palavras-chave: Relação professor-aluno; Violência na escola; Educação escolar

The Brazilian school as victim in assaults on teachers

Abstract

The article resulting from research focuses on the present violence in student-teacher relationships. It aims to analyze contexts of violence against teachers working in basic education; discriminate alternatives for prevention and mitigation of violence against teachers. The methodology of qualitative and quantitative, is the content analysis. Notes that 58% of teachers who participated in the research do not feel secure about the social and psychological conditions in their work contexts and that 89% of these individuals want to preserve their human rights.

Keywords: Teacher-student relationship; Violence at school; School education

INTRODUZINDO A PROBLEMÁTICA: A REALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM NOVOS CENÁRIOS

A educação escolar brasileira tem apresentado gradativas mudanças a partir da Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que se constitui em uma legislação educacional orientada pela democratização. Na trajetória das transformações operadas na realidade do ensino, podemos evidenciar, entre outras, duas condições de diferenciação dos contextos escolares precedentes: uma de natureza social; outra, legal.

¹ Doutora em Educação. Professora da Universidade Luterana do Brasil..

Assistimos, nas últimas duas décadas, a ampla procura de escolarização pelas classes sociais menos favorecidas, o que tem levado a uma democratização de acesso ao ensino e, concomitantemente, à necessidade de a escola enfrentar o desafio de conciliar problemas sociais.

No âmbito legal, temos o Estatuto da Criança e do Adolescente (E.C.A), de 1990, conferindo garantias democráticas de proteção à criança e ao adolescente, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (P.C.N.s), de 1997, baseados na Constituição Federal de 1988 e na Lei 9.394/96 referida, que elegem os seguintes princípios para a educação escolar voltada para a plena cidadania: a) dignidade da pessoa humana. b) igualdade de direitos; c) participação; d) co-responsabilidade para a vida social. Privilegiando essa concepção de educação, os P.C.N.s destacam a ética como um dos temas transversais, a qual é dividida em quatro blocos: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade.

Assim, novos paradigmas educacionais e comportamentais estão sendo estabelecidos, o que tem reflexos nos ambientes das instituições de ensino, especialmente no âmbito das relações entre seus integrantes.

Ao par das mudanças sociais e da legislação educacional, amparadas em paradigmas progressistas, verificamos, não obstante, um fluxo de violência que tem invadido as escolas de educação básica, compreendendo diferentes esferas de influência: violência urbana refletida no cotidiano escolar e violência intra-escolar (embora gestada em processos sociais mais amplos), com distintas relações, particularmente aluno(s)-aluno(s), professor(es)-aluno(s) e aluno(s)-professor(es).

Embora em nenhum outro momento histórico tenha se amparado tanto a democratização, em nenhum outro período nos deparamos com tantas atitudes e comportamentos de violência nas escolas. A violência, com especial enfoque na escola pública, faz parte do cotidiano. Antes relacionada ao entorno da instituição escolar, enquanto fatores externos a ela; em seguida, trazida para os meandros das relações sociais estabelecidas na escola; agora, a violência está presente também nas relações pedagógicas alunos-professores. Esse fenômeno social vem sendo destacado em depoimentos de docentes, artigos de revistas e periódicos, manchetes de jornais, pesquisas nacionais e de órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO.

Como salientam Valadarez e Pedral (2006), nunca se falou tanto da necessidade de se pôr limites na educação de filhos e alunos, e nunca se praticou tão pouco. Perguntam sobre que feitiço é esse que deixa pais e mães [e, por que não, professores e professoras] inertes diante de crianças e adolescentes tiranos que se identificam, subjetivamente, com ditadores mirins e juvenis, o que pode ser levado para diferentes etapas da vida e para distintos contextos de interações sociais.

Nos primeiros anos do século XXI, Abramovay e Ruas (2002) já alertavam que tudo indicava não parar de crescer a necessidade da eleição desse objeto de estudo que apresenta a escola como seu campo de pesquisa, visando a desenvolver um debate em que a relação aluno-professor é a protagonista. Mais do que nunca, tal necessidade se evidencia.

Já não basta o diagnóstico das situações de violência encetadas na direção alunos-professores; precisamos enfrentar esse problema que afeta a realidade escolar da educação básica brasileira. Por ser a violência um objeto complexo de pesquisa, uma vez que é múltipla e multifacetada, sendo também várias as formas como ela se manifesta no nível interpessoal aluno-professor, carece de olhares investigativos analíticos e acurados que pormenorizem seus movimentos de constituição, solicitando, como sustentam Oliveira et all (2005), uma abordagem transdisciplinar no sentido de que, além de estabelecer interfaces entre áreas de conhecimento, atravesse campos de estudo espiralando ações teórico-práticas voltadas à transformação da realidade em questão.

As manifestações violentas, como explicava Rondelli (2000), passam a ser consumidas como produto mediático, o que contribui para a formulação de suas diversas representações sociais, ao mesmo tempo em que delas são constituintes. Importa problematizarmos tais representações, buscando, junto aos professores vitimizados simbólica, verbal e fisicamente, dados significativos que possibilitem construir alternativas para ultrapassar o âmbito do diagnóstico.

A relevância social dessa investigação está articulada com a possibilidade de apontar condições que possam ser trabalhadas pelas políticas públicas, bem como pelas personagens envolvidas no cenário escolar atual.

A VITIMIZAÇÃO DE PROFESSORES

Não é tão recente, no Brasil, a manifestação do fenômeno que está sendo iluminado neste artigo. Vamos rastrear algumas pistas e detectá-lo no início do terceiro milênio.

Reportagens veiculadas na última década ressaltam que em função de episódios de ofensa, ameaça e agressão, cometidas por crianças e adolescentes, estarem sendo levados às delegacias, a percepção de sindicatos e de professores, como noticiado, é de que a multiplicação dos ataques – antes verbais e, agora, físicos – tem sido mais precoces, ocasionados ainda na educação infantil, o que tem instaurado um clima de terror nos ambientes escolares.

Encontramos no Jornal Zero Hora, de 25 de junho de 2006:

Autoridades do Judiciário estão alarmadas com o número crescente de episódios de violência escolar levados às delegacias de polícia (...) a resposta do sistema judicial para o drama da violência em sala de aula é a Justiça Restaurativa, um novo procedimento por meio do qual os conflitos são resolvidos mediante diálogo e acordo. Infrator e vítima [no caso, o professor] são chamados para expressar seus sentimentos em relação ao que ocorreu e estabelecem compromissos, como mudança de comportamento e prestação de serviços à comunidade. Esse acordo é proposto pelo juiz em substituição à sentença (...) Apenas em 10% dos episódios violentos os envolvidos aceitam participar dos círculos restaurativos.

Zieger (2006) afirma textualmente:

na escola, educadores ouvem palavrões, levam tapas, escutam “sou de menor, e tu não pode fazer nada comigo” e se sentem impotentes diante desse quadro de dor, desrespeito e indisciplina. A professora não pode responder, não pode punir, não pode...

Segundo a mesma autora, o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/1990 - trouxe muitas conquistas, mas sua errônea interpretação tem nos jogado numa avalanche de impunidade.

O cotidiano violento das escolas está fazendo do magistério, em certas instâncias e circunstâncias, uma profissão de risco. Porém, convém frisarmos que esse risco é fabricado para além dos fios delicados que atam as relações

interpessoais no contexto escolar. Para entendê-lo, precisamos resgatar a tessitura que o engendra.

Rastreando, ainda que brevemente, o significado de violência na esfera jurídica, nos campos da filosofia, da sociologia, da psicologia, e sua diferenciação do conceito de agressão, Fante (2005) pondera que se constituem em termos bastante polissêmicos. Diante dessa constatação, evidencia que:

(...) podemos sintetizar o fenômeno da violência, reportando-nos ao livro Mapa da Violência: os jovens do Brasil, escrito pelo Coordenador do Desenvolvimento Social da UNESCO Brasil, Jacobo Waiselfisz, quando diz que os atos de violência apresentam-se hoje na consciência social não apenas como crimes, homicídios, roubos ou delinquência, mas nas relações familiares, nas relações de gênero, na escola e nos diversos aspectos da vida social. Portanto, o autor não se refere à violência apenas na sua manifestação física, mas também quanto às situações de humilhação, exclusão, ameaças, desrespeito, indiferença, omissão para com o outro. A violência, hoje, está estritamente ligada ao conceito de alteridade, expressando-se nas formas e mecanismos pelos quais a sociedade convive com as diferenças. (p. 156)

No que tange a agressão, a autora (2006) declara que esse termo também é empregado em situações e sentidos diferentes. Sem desconsiderar distintas definições dadas por renomados autores, sublinha que, para a Associação Norte-Americana de Psiquiatria, a agressão diz respeito a comportamento repetitivo e persistente que, tendo em vista a confrontação da vítima, viola seus direitos.

A violência e a agressão, imbricadas nos contornos contextuais, definem-se como fenômenos culturais e históricos motivadores de representações sociais.

Na acepção de Castel (1998), estamos assistindo a uma ruptura dos laços sociais que provocam desfiliação nas relações de alteridade e dilaceram o vínculo entre o eu e o outro. A escola, como instituição socializadora, é um lócus de ruptura desses laços, pois vive um processo de ineficiência do controle social, sendo que a violência constitui-se, conforme sublinha Santos (1995), como um ato de excesso, qualitativamente distinto, presente no exercício de cada relação de poder articulado nas produções do social. Esse contexto desembocaria, na visão desse autor, na microfísica da violência, e a

escola, como um dos cenários da violência social, constituir-se-ia como uma microestrutura de poder.

Para tentarmos compreender como tais microestruturas, através das quais perpassam representações sociais, estariam funcionando, e em razão de quê, podemos buscar algumas explicações veiculadas em reportagens de revistas, também publicadas em meados da primeira década dos anos 2000. Vamos a algumas delas, retomando as ideias expressas por seus autores.

Benicini (2005) explica que, na década de 80, a formação e organização de sindicatos dos professores e a pulverização de ideias de educação popular, segundo as teorias pedagógicas progressistas, fizeram com que a disciplina não fosse vista de forma mais tão rígida, o que provocou uma relação professor-aluno mais próxima. Já nos anos 2000, a educação estendida a todas as classes sociais e a ampla procura de escolarização exigiram do professor uma nova postura, pois que este precisa enfrentar problemas de aprendizagem, violência, diferenças culturais, nem sempre resolvidos a contento, considerando que, comumente, não foi preparado, na formação profissional, para o enfrentamento das novas demandas de tais realidades. Ao mesmo tempo, a tecnologia presente na escola e os ambientes virtuais de aprendizagem passam a colocar em xeque o papel do professor. Tais aspectos, correlacionados, produzem a desvalorização do professor num processo de subjetivação coletiva alimentada por representações sociais.

Zagury (2006), por sua vez, aponta que, em concepções educativas anteriores, se o aluno não aprendia, a culpa era dele; atualmente, se o aluno não aprende, a culpa é do professor. Diferentemente das décadas anteriores, quando era prerrogativa do professor privilegiar o conhecimento (ou, não raro, tão somente a informação), na atualidade, que tem sido referendada por pesquisas na área, os professores têm destacado cinco principais problemas concernentes a suas ações em sala de aula: manter a disciplina - 22%; motivar os alunos - 21%; avaliar de forma adequada - 19%; manter-se atualizado - 16%; metodologia adequada - 10%. A autora conclui, afirmando que o magistério é uma das profissões que mais acumulou funções nos últimos anos. Nas entrelinhas desses dados, podemos ler: a sociedade tem representado o professor como o substituto do lar, da babá, da escola de educação infantil (entendida, muitas vezes, apenas como creche).

Assim, cai em descrédito o provérbio insistentemente declarado por professores: “educação vem de casa”, até porque, na vertente interpretativa da mudança paradigmática da educação dos filhos, muitos pais têm revelado

tolerância excessiva [quando se posicionam, por exemplo, como advogados daqueles]. Del Claro e Briza (2005) destacam, além deste, outros motivos de agressividade de crianças e adolescentes: o excesso de energia mal canalizada e dificuldade de reconhecer os próprios controles, o que tem sido fortalecido pelo entorno da escola, especialmente pela mídia, nada desprezível catalisadora e construtora de representações sociais.

A mídia, na visão de Madeira (1999), exerce forte influência sobre os educandos, pois cria ou fortalece um clima de naturalização, mostrando processos de banalização da violência. Nos espaços escolares, como pondera o mesmo autor, a ação da violência, expressando-se pelos conflitos, é direta e perversa, repercutindo sobre as atividades pedagógicas.

Acrescentamos a essa tessitura a visão de que o ato educativo está sendo banalizado pelas políticas neoliberais que tem delegado a responsabilidade da educação para setores civis da sociedade. Para Severino (1997), a política para a educação no contexto neoliberal, expressa na Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), visa à substituição do aparelho do Estado pela sociedade civil mediante a permuta da regulação da administração política pelas leis do mercado, o que implica a concorrência entre grupos e seus interesses particulares que abrem mão de um projeto, inclusive de educação nacional, que retrate as necessidades da sociedade. Isso tem gerado, na nossa perspectiva, uma mudança social do que significa educação formal e tem colocado as escolas em descrédito com as expectativas de parcela da sociedade que ainda a vê com o enfoque assistencialista.

Todos esses aspectos, engendrados pelas representações sociais e articulados de modos diferenciados em cada contexto, provocam mudanças de paradigmas sócio-educacionais. Se é difícil avaliar as transformações da imagem de professor (como operário do ensino?), podemos, no entanto, dizer que o respeito e o reconhecimento do professor pelo aluno tem mudado radicalmente, quadro esse que, como dissemos, começa a chamar a atenção de órgãos internacionais.

A Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) tem analisado o fenômeno da violência nas escolas do Brasil e, em uma pesquisa sobre vitimização realizada em 2003, com 2.400 professores, de seis capitais brasileiras (São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Porto Alegre, Belém e Distrito Federal), mostra que 86% desses professores admitem haver violência em seus ambientes de trabalho. A então coordenadora da pesquisa da UNESCO, Miriam Abramovay, explica que a violência conseguiu impor a sua

lei do silêncio. Segundo ela, a violência está nos dados: 61,2% dos professores, sujeitos da investigação, afirmam não saber se há tráfico de drogas na escola; 53,2% dizem não saber se gangues atuam na escola.

A mesma coordenadora diz:

(...) todo o problema do fracasso escolar vem não só da qualidade do ensino, mas também daquilo que ocorre no cotidiano escolar. (...) a escola não está organizada nem preparada para receber a população que passou a frequentá-la com a democratização do ensino (...) a violência também aumenta na medida em que o ensino se democratizou e a escola de hoje não tem mecanismos de resolução de conflitos. (Jornal da Ciência, de 6/7/2006, p. 2)

Uma das professoras entrevistadas na pesquisa da UNESCO alega que um dos motivos da vitimização dos professores foi a implantação da progressão continuada, pois os alunos perderam o receio de ser reprovados e, com isso, não há o menor respeito pelo professor.

Em outra pesquisa engendrada pela problemática da violência na escola, Campos et al (2005) encontraram nos dados coletados um destaque para a violência cometida pelos alunos, ressaltando-se a agressão física, o desrespeito, a agressão verbal, os danos em geral causados à escola e/ou aos que nela convivem.

É nesse clima que professores são ameaçados e agredidos no exercício de sua profissão. Vêm a docência em situação de desgaste e desvalorização que perpassam as relações pedagógicas influenciadas por representações sociais, vendo-se, ao mesmo tempo, como reféns de um processo legal que confere direitos desproporcionais na relação aluno-professor.

Poderíamos pensar que o problema é gerado pelo professor, enquanto réu que desenvolveria metodologias e avaliações inadequadas e descontextualizadas das realidades dos alunos. No entanto, aqueles considerados professores competentes também têm sido alvos em práticas de violência verbal e física assistidas no convívio escolar.

Assim, segundo Fante:

(...) a intolerância, a ausência de parâmetros que orientem a convivência pacífica e a falta de habilidade para resolver os conflitos, são algumas das principais dificuldades detectadas no ambiente escolar. Atualmente, a matéria mais difícil da escola

não é a matemática ou a biologia; a convivência, para muitos alunos e de todas as séries, talvez seja a matéria mais difícil de ser aprendida. (2005, p. 91)

Tendo em vista a realidade descrita e as interfaces empírico-teórico-reflexiva, cabe-nos transitar pelo caminho investigativo que aponta para o seguinte horizonte, traduzido como objetivos da pesquisa que passará a ser foco de análise neste artigo: analisar contextos de violência contra professores que atuam na educação básica, discriminando os tipos de ações violentas evidenciadas no cotidiano do ambiente escolar; investigar quais as reações de professores de educação básica frente a violências, verbais e/ou físicas, cometidas por alunos; discriminar alternativas apontadas por professores para prevenção e minimização da violência contra docentes no contexto escolar.

REVISITANDO O CAMINHO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa teve como campo empírico dez escolas de educação básica das redes pública e privada de ensino de dez municípios da grande Porto Alegre – RS.

Os sujeitos da pesquisa foram professores que atuam ou atuavam em distintas disciplinas do currículo escolar da educação básica². A amostra foi constituída por 200 professores, selecionados aleatoriamente a partir de contatos com as direções das escolas. Todavia, participaram efetivamente da investigação 108 professores, os quais responderam o instrumento da pesquisa.

Os dados foram obtidos através de questionários com perguntas abertas e fechadas e, quando necessário, mediante depoimentos de professores nos locais de atuação profissional dos mesmos, visando a compreender o lugar, objetivamente existente e subjetivamente representado, da violência nas relações sociais estabelecidas na direção alunos-professores.

² Os sujeitos da pesquisa assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido nas escolas onde desenvolviam suas atuações docentes, uma vez que essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética, conforme o protocolo 2006-373 H.

A análise de dados, de caráter qualitativo e quantitativo, teve como suporte a metodologia de Análise de Conteúdos, proposta por Bardin (1986). Objetivando obter, por descrição e classificação dos conteúdos das mensagens, indicadores que possibilitassem inferências relativas às condições e relações entre os dados coletados, procedemos à Análise Temática, que se apresenta como uma subdivisão da Análise de Conteúdos.

Cabe-nos sublinhar, por fim, que, para darmos conta dessa problemática, importava estabelecermos a interface entre psicologia e educação, que alinhavará a teia de relações teórico-práticas a serem pautadas, tendo presente a função social que uma pesquisa precisa assumir.

AJUSTANDO O FOCO PARA A ANÁLISE DE DADOS

Para compreendermos as declarações dos professores, sujeitos da investigação, vamos, inicialmente, a alguns dados numéricos. A maior frequência de idades desses sujeitos estava entre trinta e cinquenta anos (75 sujeitos). A maioria (60 sujeitos) tinha ensino superior completo e apenas 10 sujeitos realizaram apenas o curso Normal de ensino médio. A maior quantidade de sujeitos (38) contava entre cinco e dez anos de profissão. O nível de ensino em que mais atuavam é de quinto a oitavos anos de ensino fundamental (54 sujeitos).

Questionados sobre, se durante o desenvolvimento de suas ações profissionais como docentes, em alguma ocasião, viram-se vitimizados, 58 professores responderam que sofreram agressão verbal; 36 foram vítimas de ameaças e 14 foram acometidos por agressão física.

Diante de agressões verbais, ameaças e agressões físicas praticadas por alunos, 53 professores afirmaram que se retiraram da sala de aula para buscar auxílio com a equipe diretiva; 38 procuraram não revidar; 17 sentiram-se acuados, pois, segundo eles, “a lei protege o aluno”.

A partir desses dados quantitativos preliminares, analisemos em que condições o processo de vitimização de professores geralmente tem acontecido.

As principais situações (31) em que se desenvolveram episódios de agressão, dos tipos acima especificados, desencadearam-se, segundo os sujeitos da investigação, devido à chamada de atenção pelo professor. São

vários os protocolos que ilustram o que se caracteriza como o chamar a atenção do aluno. Vamos a alguns exemplos:

O aluno não queria fazer a atividade proposta e ele partiu para cima como quem vai para uma briga. A minha reação na hora foi de me defender e mostrei para ele que não iria adiantar tal atitude.³

Chamei a atenção do aluno e ele levantou-se, pegou uma vassoura e correu atrás de mim. Eu saí da sala.

Apesar da agressão física iminente, essa não chegou a se concretizar, convergindo ao plano de ameaça de ações interrompidas, no primeiro caso pela reação da professora e, no segundo caso, pela fuga da professora da situação de risco ou de perigo. Contudo, a agressão verbal, por vezes, é acompanhada de ameaças explícitas, como as que seguem descritas nesses protocolos:

Ao ser advertido por mau comportamento, o aluno ameaçou-me com palavras de baixo calão e que sua gangue poderia me pegar na rua.

O aluno estava atrapalhando a aula com piadas, fui chamar sua atenção e ele me disse palavrões e que me apagaria na saída.

Embora admitamos a seriedade dos contextos de vitimização de professores até então descritos, nada mais grave do que as situações sintetizadas nas seguintes declarações:

Chamei a atenção do aluno que não deixava os colegas participarem da aula. Respondeu-me que eu era uma...[palavrão] e que não mandava nele. A seguir, atirou uma pedra pequena que tinha no bolso, acertando-me nos óculos, protegendo dessa forma o olho que seria atingido em cheio.

Chamei a atenção do aluno. Ele me agrediu fisicamente com uma cadeira. Consegui acalmá-lo e contornar a situação sem envolver a direção.

O aluno parou atrás de mim. Golpeou-me com um chute e um empurrão.

³ As respostas dos professores foram transcritas na íntegra, conforme fornecidas pelos mesmos, constituindo-se em protocolos.

Ao ser repreendido, o aluno empurrou a mesa sobre mim.

Ainda que a pesquisa submetida neste texto não tivesse como foco analisar quem eram os sujeitos praticantes de tais atos, assim como os ambientes físicos e sociais nos quais interagem e, ainda, processos psicossociais, não podemos desconsiderar que foram efetivamente agressores. Diante dessa realidade, a docência pode ser facilmente localizada como profissão de risco.

Subjacentes a esses dados, podemos questionar as funções e a própria figura do professor enquanto autoridade (e não necessariamente com um papel autoritário). O que, há algum tempo, era prerrogativa do professor, em termos de estabelecimento de um clima de organização e respeito em sala de aula, parece, do ponto de vista de alguns alunos, ser excesso de autoridade e motivo de enfrentamento.

A falta de limites, em relação ao que pode ou deve ser realizado no ambiente de sala de aula também foi apontada por professores (21) como propulsora de agressões a eles dirigidas, os quais salientaram, entre outros aspectos:

Não gostam de cumprir normas estabelecidas. Acabam tendo atitudes inesperadas e agressivas.

No momento em que o professor estava expondo o conteúdo, alguns alunos circulavam pela sala de aula, sem dar a mínima atenção ao contexto escolar.

Houve situações em que a falta de limites foi aliada a insultos que invadiram a esfera pessoal do professor:

O aluno fez piada com os meus cabelos. Disse que na casa dele havia panelas para limpar.

Defrontando-se com essas condições, uma professora argumentou:

Muitos alunos falam palavrões em sala de aula. Escrevem em classes e paredes, ofendendo professores. Riscam os carros no estacionamento. Debocham de nós, nos desprezam. É como se nós tivéssemos direito de conquistar nada: um carro, uma casa, férias, uma viagem, um objeto bonito. Professoras que vêm bem arrumadas para a escola são motivo de chacota e fofocas dos alunos. Os jovens não respeitam seus pais, por que respeitariam a nós?

Ousando adentrarmos no âmago dessas relações pedagógicas, podemos vislumbrar que os alunos podem estar reagindo a duas condições que são observadas nas escolas atuais: de um lado, a ausência dos pais ou excesso de permissividade no processo educativo dos filhos, o que se reflete nos comportamentos nos ambientes escolares; de outro lado, a abordagem legal e pedagógica da avaliação escolar, o que acaba repercutindo no valor atribuído à mesma por alguns alunos, conforme podemos inferir mediante a afirmação que segue:

Durante a atividade, o aluno referiu-se a minha pessoa dessa forma: “não faço. Meu pai paga o seu salário. Sei que não vou rodar. Estou aqui porque fui obrigado. Nem em casa eu faço e ninguém vai me obrigar.

As situações de avaliação, especificamente, também foram destacadas (em 18 casos) como desencadeantes de situações de agressões encetadas a professores.

Ao receber uma avaliação a ser realizada, o aluno dirigiu-se a mim com insultos graves por achar que o teste estava muito difícil.

O aluno não teve paciência para esperar e esclarecer o erro da nota e disse que ia esfregar o caderno na minha cara.

A exemplo do que ocorreu em função da chamada de atenção por professores e da falta de limites de alunos, as situações de avaliação apresentaram-se mescladas com ameaças de alunos:

Após surpreendê-lo colando em uma prova, o adverti e falei que tiraria a sua prova. Nesse momento, ele me ameaçou, dizendo que algo poderia me acontecer.

Anunciei uma nota vermelha e fui ameaçada de morte. O aluno tinha uma gangue.

O aluno me enfrentou por discordar da cobrança de uma atividade a ser avaliada e desrespeitou-me, dizendo que pertenciam a determinado grupo “gangue”. Quase me bateu em frente da turma.

O tom das ameaças, longe de ser ameno, veio carregado de sentimentos de vingança. O professor foi trazido, do ponto de vista desses alunos, aos seus mesmos patamares. Conhecimentos, experiências, maturidade de adulto, profissão ... nada, dos seus lugares de alunos, os diferencia no sentido de

bloquear ou frear tais agressões. Os limites dessas diferenças parecem cair, sem auto-censura, diante do poder das ameaças.

Mas essas tentativas de desconstrução de intervenções pedagógicas não se restringiram à relação professor-aluno, manifestando-se também nas interações aluno(s)-aluno(s). Nessa ótica, mais uma vez o professor não se desvencilhou de possíveis conseqüências. Exemplificando, houve casos (4) em que as agressões físicas sofridas por professores ocorreram devido à separação de brigas entre alunos:

A agressão física foi separando briga entre alunos. Não gostaram e resolveram bater também em mim.

O aluno agredindo outro colega e fui tentar separar a briga e levei nesse momento um chute na perna.

A criança agrediu um colega e não quis sentar-se com a professora, pois ficaria sem brincar até que conversasse sobre o assunto. Então o aluno começou a me chutar.

Os comportamentos descritos acima poderiam se referir somente a alunos de educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental. Contudo, como explicado no início desta análise, a maior incidência de agressões deu-se entre o quinto e oitavo anos desse nível de ensino e, portanto, quando os alunos estão no início da adolescência. Como deixarmos de perguntar: esses adolescentes são afetiva, cognitiva e socialmente imaturos? Se assim forem, por que tais condutas assim se apresentam? Quais as intervenções educativas para superá-las? Essas perguntas são importantes, especialmente se considerarmos as duas colocações alçadas a seguir. A primeira diz respeito a outras categorias, com menor incidência de casos, foram encontradas, tais como: agressão verbal por parte de mãe de aluno; ameaça verbal de mãe de aluno; dano patrimonial; agressão declarada em redes sociais na internet; não aceite de resultado de avaliação pelo pai; ameaça de morte por amigos do aluno. A segunda colocação refere-se às providências tomadas pelas escolas em relação à vitimização de professores, as quais se encaminharam, geralmente (35 casos), para a solicitação de presença dos pais nas mesmas. Resta-nos indagar: solicitar a presença dos pais para se correr o risco de novas agressões?

A escola chamou o responsável do aluno que começou a briga. O pai dele veio buscá-lo. Ao sair da sala, o pai do garoto começou a dar tapas no menino, batendo e gritando com ele. Pedi [a professora] que parasse, e o pai me xingou e disse que se

protegesse o filho, eu é que precisava apanhar pra aprender a ter autoridade. No mais, nada foi feito.

Na contrabalança da cena anterior, houve episódios em que os pais, como anunciado, advogaram pelos filhos, ou ainda, utilizaram serviços de um advogado.

(...) o pai compareceu com um advogado. Este, ao ver tudo documentado, recusou-se a levar adiante.

Quando o profissional contratado para defesa do aluno tem lucidez e compreende a posição do professor, a situação está salva (do ponto de vista deste, é claro!). Mas, quando o profissional tem interesse em polemizar ou está motivado pela questão econômica, o processo judicial torna-se inevitável. Vale ressaltar que várias escolas, geralmente privadas, bem como professores, apesar desse dado não ter sido constatado nesta investigação, têm respondido a processos judiciais, conforme vem se noticiando de modos formais e informais. A repercussão imediata disso é que, em se tratando de escolas particulares, os professores, de vítimas, podem passar a ser réus:

Na escola pública chamamos os pais e os colegas auxiliam. Já na particular, a supervisão diz que a professora não é criativa. A culpa é da aula que não envolve.

É provável que seja por isso que os professores reclamaram que, não raro, resta:

Convocar os pais, encaminhar para avaliação, aguardar as providências que, às vezes, não ocorrem por vários motivos.

Interagindo nesse cenário, outros professores (19) preferiram não levar os casos adiante, estabelecendo *diálogos* com os agressores. Assim justificaram tal postura:

Encaminhamento para o SOE. Conversa com a família e psicóloga.

Estabelecer vínculos com o aluno, com a família e fazer contratos verbais em momentos de calma.

O diálogo, na visão de professores, permite ainda o restabelecimento do vínculo social e das regras que o permeiam. Através de diálogo foram reiteradas questões como respeito e regras de convivência.

Aliada a esse tipo de intervenção pedagógica, a advertência ao aluno também se constituiu em ação realizada pela escola, o que foi verificado em sete casos. No entanto, de modo geral, os professores a consideraram insuficiente.

A escola apenas advertiu o aluno e registrou ocorrência. Disse que iria encaminhar o aluno para o Conselho Tutelar. Nada mais aconteceu em relação ao problema. O aluno continuou aprontando.

Todavia, o que chama a nossa atenção é que oito escolas não tomaram nenhuma providência em relação às situações ocorridas. Nesse sentido, não é por causas escusas que alguns professores afirmaram sentirem-se solitários e acuados frente a agressões e, por vezes, insultos e humilhações.

Levei o aluno para a sala do SOE que não fez nada, pois a mãe do menino era muito agressiva e poderia agredir o filho fisicamente.

Para além dessas circunstâncias, foram encontradas outras tais como: registro de ocorrência policial (4 casos); situação de reciprocidade onde as professoras revidaram as ameaças (2 casos); institucionalização (1 caso). Apesar disso, uma professora desabafou:

A escola não pode fazer nada além de registrar os fatos, conversar com os alunos e, em alguns casos, exigir que o aluno frequente a escola.

Desse cenário escolar, sucintamente expresso e exemplificado nos protocolos, resultou que 58% dos professores, sujeitos da investigação, não se sentiram seguros em termos de condições sociais e psicológicas exercendo suas atividades profissionais.

Traficantes nos portões das escolas. Gangues nas esquinas. Marginais infiltrados nas salas de aula. Segurança?

Cada vez sinto mais dificuldades, principalmente pelas condições psicológicas a que somos submetidos: alunos indisciplinados, sem limites, famílias que não acompanham os filhos e ficam indiferentes aos apelos do professor e da escola, pressão pela porcentagem nas aprendizagens, que é nossa responsabilidade, mas que, muitas vezes, não depende só de nós, devido às condições do aluno (deficiência, problemas orgânicos ou psicológicos)

Me sinto como se tivesse que enfrentar um leão a cada instante, ficando sempre no limite do stress.

Alguns professores apontaram que essa insegurança deve-se, também, ao conceito de autoridade e à ruptura das relações hierárquicas constituídas através dessa, a qual, segundo eles, poderia ampará-los nas suas decisões. Nas suas falas apareceram:

Na escola pública e privada o professor é desrespeitado com frequência e quando cobra atitudes da direção, ela apoia os alunos e seus familiares.

Existe muita indisciplina como conversas altas, celulares ligados. Não existe mais o respeito às hierarquias numa escola

Essa conjuntura, que pode colocar os professores nessa berlinda de micropoderes, configura-se como realidade cotidiana experimentada na concretude das relações pedagógicas, mas que, geralmente, não é problematizada, teorizada e contextualizada nos cursos de formação de professores. Essa explicação encontra eco nas vozes de nossos sujeitos de pesquisa:

Estamos expostos ao convívio com diferentes realidades. Não estamos preparados para trabalhar com alunos violentos e mal educados.

Tal realidade vem sendo permeada por sentimentos de desamparo, que podem estar filiados à desproteção, inclusive legal. Talvez seja justamente por esse motivo que 87% dos professores dessa investigação não se consideraram amparados quando se viram vítimas de agressões por parte de alunos.

Nada ampara o professor, e o aluno sabe disso. O professor procura conversar com os familiares.

Em oposição a esse desamparo sentido pelos professores, a lei está, dos seus pontos de vista, do lado do aluno:

Mesmo que o aluno me agrida, eu não tenho direito de me defender, pois se o fizesse e sendo este menor de idade, ele tem total amparo na lei.

O conjunto de leis, de proteção aos menores, dá ideia de impunidade entre os alunos e professores.

Geralmente é um processo lento, resultados lentos e, nesses casos, o aluno tem muita proteção, mecanismos que os ampare, dependendo da situação, o professor de vítima passa a ser o vilão.

Essa proteção acaba, segundo esses docentes, refletindo-se nas condutas dos gestores:

Na escola particular há muita vista grossa em relação ao que os alunos fazem. Mesmo tentando buscar soluções, nada se consegue fazer: são “menores”

Porque sempre o aluno acaba protegido, por ser menor, por ter um estatuto que o ampara. Além de tudo, parece que sempre o professor é culpado. Quando uma situação extrema acontece, é porque não utilizou uma metodologia adequada, não motivou os alunos ou não procurou compreender a história desse indivíduo, não teve um “olhar” diferenciado.

De modo distinto do contexto da escola particular, uma professora esclareceu que para a escola pública há um aparte legal que precisa ser considerado. Explicou a professora:

No caso de professora nomeada, há uma lei que não pode faltar, como respeito ao funcionário público, mas não refere nada a contratados.

A professora está se referindo ao Art. 331 do Decreto Lei n. 2.848 de 7 de dezembro de 1940 do Código Penal que sublinha a pena relativa ao desacato de funcionário público no exercício da função pública ou em razão dela. Nesse caso, a pena prevista é a detenção de seis meses a dois anos ou multa. Como a professora explicitou, esse artigo restringe-se a funcionário público e, por isso, não se estende a professores contratados em regime da Consolidação das Leis do Trabalho - C.L.T.

A partir desse prisma é que podemos compreender porque 89% desses professores, que deram seus depoimentos a partir de suas experiências docentes, gostariam de poder contar com uma legislação específica que conferisse possibilidades de preservação de seus direitos humanos.

A classe docente está totalmente desamparada, desassistida e está em segundo plano. É preciso leis que protejam e defendam o professor.

Os professores justificaram a necessidade da criação de um estatuto de direitos do docente mediante declarações como as que seguem:

Se existisse um Estatuto do Docente seria mais divulgado e repercutiria mais, trazendo resultados mais rápidos.

Para que possa prever medidas a serem tomadas em casos de violências contra professores, assegurando, assim, uma relativa segurança quanto ao trabalho docente.

Para termos nossos direitos assegurados como cidadãos e mantermos nossa ética e moral não afetadas por ofensas e situações que nos depreciam pessoal e profissionalmente.

Outros professores elucidaram, inclusive, implicações que essa legislação desencadearia:

Porque facilitaria o trabalho docente. Tornaria mais clara a função e os objetivos dos professores.

(...) muitas vezes, a força da lei faz com que as pessoas se intimidem e repensem suas ações. Sugiro a criação de um Fundo para professores que são feridos com agressões no exercício da profissão⁴.

No que tange os aspectos que esse estatuto deveria contemplar, os professores apontaram, entre outros:

- definição da função específica do docente;
- estabelecimento de condições para que o professor tenha protegida sua integridade física, intelectual, emocional, econômica no exercício de sua profissão;
- especificação dos direitos do professor em termos de dignidade e respeito profissional;
- explicitação de como o professor deve agir frente a uma agressão; direito do professor a processo civil especial, no caso de agressão física ou verbal cometida por aluno;

⁴ Nesse depoimento a professora faz alusão a uma colega de escola que, por ter sido agredida fisicamente por um aluno, há dois anos precisa, quinzenalmente, deslocar-se 120 Km de sua cidade de origem até a capital do estado, onde realiza tratamento no braço direito. Essa professora teve tão somente quinze dias de afastamento mediante licença de trabalho e, desde então, vem arcando com os custos do seu tratamento.

- penalidade às escolas que se eximirem de acompanhar o professor frente à sua vitimização;
- os pais devem ser penalizados pelas atitudes desrespeitosas dos filhos ou deles próprios;
- regulação mais detalhada da relação entre professor, alunos, pais ou responsáveis e das conseqüentes ações do Conselho Tutelar;
- regulamentação de novas ações do Conselho Tutelar para que seja atuante e presente nas escolas, visando a resolver os problemas a ele destinados;
- medidas sócioeducativas em benefício especialmente da escola para alunos infratores do regimento escolar onde deve constar nitidamente os direitos e deveres de docentes e discentes;
- acompanhamento psicológico para alunos e professores dependendo das situações de agressão;
- restrição ao desenvolvimento de aulas em condições completamente insalubres;
- normas traduzidas como freio ao descaso em relação ao sistema de aprovação sem aprendizado;
- em casos mais graves, proteção especial ao professor.

Os professores sugeriram vários tópicos que, orientados pela análise de conteúdos, metodologicamente tratados, foram assim sintetizados. Esses revelam a mobilização por uma causa justa: o direito de ser professor em um ambiente escolar socialmente saudável.

PARA ALÉM DE UM OLHAR CONCLUSIVO

Alinhavando relações teórico-empíricas, podemos tecer uma síntese argumentativa.

As representações sociais de escola e de professor vêm sendo, especialmente a partir das últimas duas décadas, engendradas por condições multifacetadas: democratização da escolarização, que trouxe o acesso e permanência também de problemas sociais, econômicos, de aprendizagens à escola; as novas tecnologias, que estão fomentando a alusão à substituição do professor tradicional e informativo; as novas legislações educacionais com a implantação da progressão continuada que foi sendo transformada, na prática, em progressão automática, quando o professor é situado como responsável pela aprendizagem do aluno, o qual perde o receio de não aprender e de ser reprovado; o acúmulo de funções do magistério, cuja profissão tem agregado

muitas áreas de atuação (serviço social, psicologia, enfermagem...); influências da mídia, particularmente em relação à naturalização da violência. É nessa trama enredada por tais condições, historicamente construídas, que vem se operando as transformações da imagem de professor e a desvalorização de sua profissão.

É de dentro desse cenário que os docentes, sujeitos da pesquisa, flagraram-se com direitos desproporcionais na relação aluno-professor e, não raro, como reféns desse estado de coisas que pode, inclusive, paralisá-los diante da perplexidade. Não é sem motivos que 108, e não 200 professores, conforme o previsto pelo envio de questionários e decorrentes entrevistas, participaram dessa investigação. Nas entrelinhas, podemos dizer que expressaram (assim o fizeram em muitas ocasiões em que com eles estivemos) a descrença quanto à possibilidade de transformação desse contexto e de suas situações de educadores.

Importa salientarmos que é no processo de subjetivação coletiva, alimentado pelas representações sociais intimamente ligadas às redes de poderes e, por conseguinte, de coerção e força, que os professores vêm sendo, em primeira instância, vitimizados simbolicamente para, posteriormente, sofrerem as conseqüências práticas em forma de agressões.

Apesar de precisarmos atentar ao conceito de vitimização, para que os professores não se sintam e não se façam de vítimas desamparadas pelas próprias sortes, é fundamental um cuidado para consigo, preservando sua dignidade profissional que, segundo eles, está sob a égide de uma ambivalência: por um lado, coibe-se a preceitos legais que amparam o aluno (alunocracia) e, por outro, atrela-se, cada vez mais, à possibilidade de encontrar na construção do estatuto dos direitos humanos do professor uma saída justa.

Adentrarmos a seara dos direitos humanos, quando do tratamento endereçado por alguns alunos a professores, significa admitirmos a gravidade das situações a que estão cotidianamente expostos, afinal os dados submetidos à lente analítica falam por si e, por isso, não podemos disfarçar preocupações, indignações e o desconforto que esse lugar social provoca no contexto atual. Todavia, temos que ponderar que nenhuma lei resolve dramas e pode operar grandes transformações sem a construção de uma postura social que a legitime, de modo a operar transformações nos comportamentos dos sujeitos.

Poderíamos pensar: esse é um expediente heterônomo que não aposta na capacidade de, pedagogicamente, construirmos atitudes e relações eminentemente humanas em um espaço institucional que deveria primar por essa prerrogativa. Não obstante, esse idealismo cai golpeado pela violência que invade e assola tantas escolas de educação básica de nosso país. Se esperarmos, ainda que comprometidos e verdadeiramente empenhados com a transformação atitudinal, quantos professores terão sido vitimizados? Isso só faz aumentar a veiculação de ideias de que o adulto, o professor, a autoridade não precisam ser respeitados e de que as agressões não precisam ser sancionadas e isso, pedagogicamente, não contribui para as transformações atitudinal e comportamental desejadas. Ao contrário, é provavelmente a certeza da impunidade que pode estar gestando posturas agressivas na relação aluno(s)-professor(es).

Piaget (1977) pode nos auxiliar nessa análise: a autonomia é construída em um processo que implica anomia, quando na etapa inicial do desenvolvimento humano não há entendimento do significado da norma; heteronomia, desde os estágios menos elaborados, quando a norma é instituída pelo Outro; e, a partir disso, pode-se vislumbrar, cooperativamente, o processo de construção e conquista da autonomia. Legislar a favor dos direitos humanos dos professores pode significar a abertura a esse processo. Não o saberemos se não o trilharmos...

A sociedade não está imune a esta decisão, pois que é o campo onde se reflete, ao mesmo tempo em que projeta, as micro-interações construídas nos ambientes educativos escolares.

Há um pedido de socorro suspenso no ar... Talvez seja nele que ainda tantos professores se apoiam para labutarem na e pela educação. Para além de um olhar conclusivo, precisamos deslocá-lo da vitimização para enfocarmos a questão dos direitos humanos dos professores. Para tanto, ficam as declarações, as inferências, as sugestões... e o desejo sincero de que os professores sejam ouvidos e compreendidos!

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUAS, M. *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

BARDIN. L. *L'analyse de contenu*. Paris: P.U.F., 1986.

BENICINI, Roberta. Memórias e sonhos de educadores. *Revista Nova Escola*, ano XX, n. 186, p. 46-53, out. 2005.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 8.069/1990 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências..Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 14 de julho de 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 2 de julho de 2013.

CAMPOS, Herculano Ricardo et al. Violência na escola: o psicólogo escolar na fronteira da política educacional. In: MARTINEZ, Albertina Mitjans. (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea, 2005.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social*. Petrópolis: Vozes, 1998.

DEL CLARO, Priscila; BRIZA, Lucita. Aluno agressivo? Ele precisa de afeto e de limites. *Revista Nova Escola*, ano XX, n. 194, p. 38-39, ago. 2005.

FANTE, Cleo. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus, 2005.

MADEIRA, F. R. Violência na escola – quando a vítima é o processo pedagógico. In: A violência disseminada. São Paulo em perspectiva. *Revista da Fundação SEADE*, v. 13, n. 4, out/dez. 1999.

OLIVEIRA, Carmem Silveira de; WOLFF, Maria Palma; CONTE, Marta; HENN, Ronaldo. Atravessando fronteiras: os desafios de uma pesquisa transdisciplinar em violência. In: II CONGRESSO MUNDIAL DE TRANSDISCIPLINARIDADE, 2005. Vitória. *Anais*, 6 a 12 de setembro de 2005. Vitória: Tec Treina, 2005, CD ROM.

PIAGET, Jean. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PROFESSORES apontam violência nas escolas. *Jornal da Ciência* on line. Disponível em <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detailhe.jsp?id=21134>. Acesso em 2 de junho de 2006.

RONDELLI, Elisabeth. Imagens da violência e práticas discursivas. In: PEREIRA, Carlos Alberto Messeder et all. *Linguagens da violência*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SANTOS, J. V. Tavares dos. A violência como dispositivo de excesso de poder. *Revista Sociedade & Estado*. Brasília, UnB, v. 10, n. 2, p. 281-98, jul./dez 1995.

SEVERINO, A J. S. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova L.D.B. In: BRZEZINSKI (Org). *L.D.B. interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

VALADAREZ, Regina; PEDRAL, Sibelle. A construção da autoridade: porque as mães estão falhando e criando pequenos imperadores. *Revista Cláudia*, março de 2006.

VIOLÊNCIA na sala de aula: professores vão à justiça. *Jornal Zero Hora*, Porto Alegre, 25 jun. 2006.

ZAGURY, Tania. O professor precisa ser ouvido. *Revista Nova Escola*, ano XXI, n. 192, p.20-22, mai. 2006.

ZIEGER, Lílian. Impunidade e violência. *Jornal Zero Hora*, Porto Alegre, 11 jun. 2006.