

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE

**SER UMA LIÇÃO PERMANENTE:**  
Psicodinâmica da competência inter-relacional do(a) educador(a)  
na gestão de conflitos e na prevenção da violência na escola

JOÃO PESSOA  
2007

FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE

**SER UMA LIÇÃO PERMANENTE:**  
Psicodinâmica da competência inter-relacional do(a) educador(a)  
na gestão de conflitos e na prevenção da violência na escola

CE  
37.001.31(043)  
A553s

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito final para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora:  
Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Eulina Pessoa de Carvalho

JOÃO PESSOA  
2007

DOAÇÃO : UFPB/CE/ EDUCAÇÃO  
Em: 02/04/08

UFPB / BIBLIOTECA CENTRAL	
B3/D	UFPB/CE/Educação
23/04/08	—
—	05510

Fonte de Catalogação  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

A 553 e ANDRADE, Fernando César Bezerra de.

Tornar-se uma lição permanente: psicodinâmica da competência inter-relacional do(a) educador(a) na gestão de conflitos e na prevenção da violência na escola / Fernando César Bezerra de Andrade. - João Pessoa, 2007. 220 p.

220 p.

Orientadora: Maria Eulina Pessoa de Carvalho.

Tese (doutorado) – UFPB / CE

1. Educador(a) 2. Competência inter-relacional 3. Gestão de conflitos na escola. 4. Violência na escola 5. Psicanálise e Educação

CDU: 37 (043)

UFPB/ BC

FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE

**SER UMA LIÇÃO PERMANENTE:**

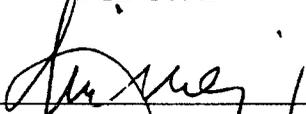
Psicodinâmica da competência inter-relacional do(a) educador(a)  
na gestão de conflitos e na prevenção da violência na escola

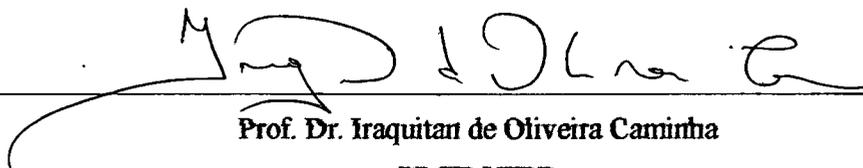
Tese apresentada ao Curso de Doutorado do  
Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal da Paraíba, como requisito  
final para a obtenção do grau de Doutor em  
Educação.

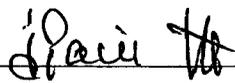
APROVADO EM: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

  
Prof.ª Dr.ª Adetaide Alves Dias  
PPGE-UFPB

  
Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira  
DE-CCSA-UFRN

  
Prof. Dr. Iraquitani de Oliveira Caminha  
PPGE-UFPB

  
Prof. Dr. Jacques Pain  
Université de Paris X - Nanterre

  
Prof.ª Dr.ª Maria Eulina Pessoa de Carvalho  
Orientadora- PPGE -UFPB

  
Prof.ª Dr.ª Vera Esther Jandir da Costa Ireland  
PPGE-UFPB

A quem amo e por quem sou amado — minha mãe, meu irmão, meus amigos e amigas—, porque dão sentido à minha vida e alimentam meu desejo de ser pacífico. Vocês me fazem repetir os versos 61 a 63 do Canto XV do Purgatório, em “A Divina Comédia”:

Com'esser puote ch'un ben, distributo  
in più posseditor, faccia più ricchi  
di sé, che se da pochi è posseduto?

(Pois como pode o bem a tantos dado  
Acrescer em seus donos a riqueza  
Mais do que quando a poucos outorgado?)

## AGRADECIMENTOS

É bom poder agradecer, de modo todo especial:

À Professora Doutora Maria Eulina Pessoa de Carvalho, que me concedeu, ao longo de quatro anos, o privilégio de sua orientação, por saber constituir comigo o espaço potencial necessário à gestação de uma tese: dentre suas muitas qualidades, é uma crítica inteligente e honesta, além de motivadora generosa de minhas iniciativas e idéias, suas idéias e sua confiança em meu trabalho foram decisivas para que eu me sentisse livre e comprometido com minha tarefa.

Meus sinceros agradecimentos:

Ao Professor Doutor Jacques Pain, orientador de meu estágio doutoral: enquanto seu caloroso acolhimento abriu-me as portas da Universidade de Paris X – Nanterre, seu apoio intelectual, sua vasta obra e sua competência inter-relacional, perceptível nas intervenções observadas, foram um marco para o significativo amadurecimento de meu trabalho.

Aos Professores membros das bancas examinadoras deste trabalho — Dr<sup>a</sup> Adelaide Dias; Dr. Adir Ferreira; Dr<sup>a</sup> Áurea Guimarães; Dr. Iraquitán Caminha; Dr<sup>a</sup> Ivone Vita; Dr. Jacques Pain; e Dr<sup>a</sup> Sônia Pimenta —, tanto no momento da qualificação quanto no momento da defesa da tese: sua generosidade em aceitar a tarefa de avaliar equipara-se à inteligência e à sensibilidade de suas críticas e contribuições a meu estudo.

Não posso me esquecer de agradecer:

Aos professores e professoras do Curso de Doutorado e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB com quem estudei, por suas idéias e instigações, ao longo do curso.

Aos professores e professoras do Setor “École, Crise, Terrains Sensibles”, do Département de Sciences de l’Éducation da Université de Paris X – Nanterre, a Sophie Cornelis, colega de estágio, e aos funcionários daquela Universidade, pelo apoio durante o estágio doutoral na França.

A CAPES, pela concessão de bolsa que viabilizou o estágio doutoral na França.

Aos colegas do DFE/CE/UFPB e a UFPB, pelo apoio a meu trabalho, manifesto nas liberações para a capacitação e para o estágio doutoral no exterior.

Aos funcionários e funcionárias do DFE/CE/UFPB, do PPGE/CE/UFPB e da CAPES, pelo apoio administrativo.

Aos colegas do Curso de Doutorado: foi bom conviver com vocês ao longo desses anos!

Por fim, mas não por menos, aos educadores e educadoras participantes desta pesquisa, no Brasil e na França, pela sinceridade e abertura com que aceitaram compartilhar comigo suas experiências, revelando, em meio a conflitos, suas competências inter-relacionais!

Il serait vain pour moi, si j'étais un menteur; de vouloir inculquer la franchise à mes enfants. Un lâche ne réussira jamais à enseigner le courage. Et comment initier les autres à se dominer si on en est soi-même incapable. J'en tirerai donc la conclusion qu'il me fallait être en permanence une leçon de choses pour ceux qui m'entouraient. Au fond, ce sont eux qui sont devenus mes maîtres [...].

L'un d'eux était brutal, insupportable, menteur et querelleur. Un jour il se déchaîna avec une violence toute particulière. J'étais exaspéré. Jamais je ne punissais ces enfants, mais cette fois j'étais vraiment très en colère. J'essayai de le raisonner, mais il ne voulut pas céder et il essaya même de jouer au plus malin. À la fin, je saisis une règle que j'avais sous la main et je lui en donnai un coup sur le bras. Je crois qu'il remarqua mon émotion car je fis ce geste en tremblant. En effet, pareille chose ne s'était jamais encore produite. L'enfant se mit à pleurer et me supplia de lui pardonner. Il ne pleurait pas parce que le coup lui avait fait mal. Taillé comme il était, ce grand gaillard de dix-sept ans aurait très bien pu me rendre la pareille si l'envie l'en avait pris. Mais il comprit que j'étais triste d'avoir dû recourir à ce moyen violent. Jamais plus, après cet incident, il ne me désobéit. Mais je regrette encore cette violence. J'ai bien peur de lui avoir montré, ce jour-là, non pas l'esprit, mais la brute qui se trouve en moi

(Seria inútil para mim, se eu fosse um mentiroso, querer inculcar a franqueza em meus alunos. Um fraco nunca conseguirá ensinar a coragem. E como ensinar os outros a se dominar se nós não somos capazes disso? Entendi, então, que eu precisaria ser uma lição permanente para aqueles que me rodeiam. No final, eles se tornaram meus mestres [...]).

Um deles era brutal, insuportável, mentiroso e briguento. Um dia, ele se enfureceu com particular violência. Eu me exasperei. Nunca punia esses alunos, mas dessa vez eu estava realmente muito irritado. Tentei argumentar, mas ele não queria ceder, tentando fazer-se de esperto. Acabei pegando uma régua e lhe bati uma vez no braço. Acho que ele notou minha emoção, porque eu tremia. De fato, nunca antes nada assim havia acontecido. O rapaz pôs-se a chorar e me suplicou que o perdoasse. Ele não chorava porque o golpe lhe tinha feito mal: grande como era, aquele rapagão de dezessete anos teria perfeitamente podido revidar se quisesse. Mas ele compreendeu que eu estava triste por ter recorrido a esse meio violento. Nunca mais ele me desobedeceu. Mesmo assim, eu ainda lamento essa violência: tenho medo de ter-lhe mostrado, naquele dia, não o espírito elevado, mas a pessoa brutal que eu sou.)

## RESUMO

Neste trabalho, estuda-se a competência inter-relacional de educadores e educadoras na gestão de conflitos conviviais e na prevenção à violência na escola. Ela é definida como um saber complexo, expresso no bem conviver e no ensinar a conviver, resolvendo pacificamente conflitos e prevenindo a violência, com intervenções de natureza comportamental, comunicacional, afetiva, relacional e pedagógica. Apoiando-se nas teorias psicanalíticas do estranhamento e da transicionalidade, e na teoria dos dispositivos institucionais da Pedagogia Institucional, seus objetivos são descrever e analisar aquela competência no contexto de diferentes conflitos conviviais, a partir de relatos de educadores e educadoras brasileiros e franceses. No primeiro capítulo, a fim de definir-se a competência inter-relacional, revisa-se a literatura sobre competência e se enuncia a tese segundo a qual o(a) educador(a) necessita desenvolver a competência inter-relacional, responsável pela mobilização e integração de habilidades cognitivas, sociais, comunicacionais, procedimentais, afetivas e desiderativas, necessárias à elaboração do estranhamento mediante a comunicação e à reconstituição do espaço potencial escolar, a fim de prevenir-se ou superar-se a violência na escola. Tal competência permite ao(à) educador(a) cuidar das inter-relações pedagógicas, motivar a sublimação e reparar os efeitos da assimetria intersubjetiva entre vítima e autor da violência. Em seguida, apresentam-se a organização geral da pesquisa e as escolhas metodológicas. No segundo capítulo, revisa-se a literatura científica sobre conflito e violência na escola. Os capítulos três e quatro apresentam e articulam as teorias que dão suporte à análise do objeto, tal como se mostra nos dados empíricos descritos e analisados no capítulo cinco: assim, no capítulo três, revisa-se a literatura sobre as teorias da violência, para apresentar a teoria dos dispositivos institucionais e sua aplicação na mediação de conflitos na escola; e, no capítulo quatro, articulam-se as teorias do estranhamento e da transicionalidade. No capítulo cinco, são descritas e analisadas as competências inter-relacionais de quatro educadores brasileiros e dois educadores franceses, a partir de entrevistas semi-estruturadas submetidas à análise de conteúdo. A análise desse material constata a existência de perfis individuais de competência inter-relacional, cujas variações são explicadas pelo desenvolvimento e mobilização de diferentes habilidades, algumas constantes: a análise das situações de conflito e violência; o domínio e mobilização de técnicas de intervenção; a metacognição; o raciocínio crítico e transcendente; a autoconsciência desiderativa; a estima social; a autoconsciência emocional; a

liderança e autoridade; o cuidado com o clima relacional; e a atenção a pessoas com problemas de socialização (e/ou de aprendizagem). As semelhanças e diferenças identificadas mostraram que o perfil inter-relacional do(a) educador(a) é determinado por sua biografia pessoal, sua formação acadêmica, sua função na escola e sua experiência profissional. No capítulo seis, chega-se à conclusão de que a competência inter-relacional é condição necessária para que o(a) educador(a) administre conflitos e previna a violência na escola, com efeitos intersubjetivos e inconscientes associados à elaboração não-violenta do estranhamento e à preservação do espaço potencial escolar, sobretudo nos planos micro-sistêmico e endossistêmico de aparição dos conflitos conviviais e da violência. Além disso, as habilidades identificadas como constantes devem ser prioritariamente desenvolvidas na formação da competência inter-relacional de educadores e educadoras escolares.

**PALAVRAS-CHAVE:** competência inter-relacional; educador(a); gestão de conflitos na escola; violência na escola; psicanálise e educação.

## RÉSUMÉ

Nous étudions la compétence inter-relationnelle des éducateurs dans la gestion des conflits relationnels et dans la prévention de la violence à l'école. Elle est définie comme un savoir complexe, exprimée par l'établissement et la manutention de bons rapports sociaux et par l'enseignement à vivre en société, résolvant pacifiquement les conflits et prévoyant la violence, avec des interventions de qualité comportementale, communicationnelle, affective, relationnelle et pédagogique. S'aidant sur les théories psychanalytiques de l'étrangeté et de la transition, et dans la théorie des dispositifs institutionnels de la pédagogie institutionnelle, ses objectifs sont de décrire et d'analyser cette compétence dans le contexte des différents conflits relationnels, à partir des entretiens tenus avec six éducateurs brésiliens et français, enregistrés et transcrits littéralement. Dans le premier chapitre, afin de définir la compétence inter-relationnelle, nous révisons la littérature sur la compétence et énonçons la thèse selon laquelle l'éducateur a besoin de développer la compétence inter-relationnelle, responsable pour la mobilisation et l'intégration d'habiletés cognitives, sociales, communicationnelles, de conduites, affectives et désirantes, nécessaires à la reconstitution de l'espace potentiel scolaire et à l'élaboration de l'étrangeté, à l'aide de la communication, afin de prévenir ou de surmonter la violence à l'école. Une telle compétence permet à l'éducateur de s'occuper des inter-relations pédagogiques, de motiver la sublimation et de réparer les effets de l'asymétrie inter-subjective entre la victime et l'auteur de la violence. Ensuite, nous présentons l'organisation générale de la recherche et expliquons les choix méthodologiques. Dans le deuxième chapitre, la littérature scientifique sur le conflit et la violence à l'école est révisée. Les chapitres trois et quatre présentent et articulent les théories qui donnent le support à l'analyse de l'objet, tel qu'il est montré les données empiriques décrites et analysées dans le chapitre cinq : ainsi, dans le chapitre trois, il est révisé la littérature sur les théories de la violence, pour présenter la théorie des dispositifs institutionnels et son application dans la médiation des conflits à l'école ; et dans le chapitre quatre, s'articulent les théories de l'étrangeté et de la transition. Dans le chapitre cinq, les compétences inter-relationnelles de quatre éducateurs brésiliens et de deux éducateurs français sont décrites et analysées, à partir d'interviews semi-structurées soumises à l'analyse de contenus. L'analyse de ce matériel constate l'existence de profils individuels de compétence inter-

relationnelle, dont les variations sont expliquées par le développement et la mobilisation de différentes habiletés, quelques constantes : l'analyse des situations de conflit et de violence ; la domination et la mobilisation de techniques d'intervention ; la métacognition, le raisonnement critique et transcendant ; l'auto-conscience désirante, l'estime sociale ; l'auto-conscience émotionnelle ; le commandement et l'autorité ; le soin avec le climat relationnel ; et l'attention aux personnes avec des problèmes de socialisation (et/ou d'apprentissage). Les ressemblances et différences identifiées ont montré que le profil inter-relationnel de l'éducateur est déterminé par sa biographie personnelle, sa formation académique, sa fonction à l'école et son expérience professionnelle. Dans le chapitre six, nous arrivons à la conclusion que la compétence inter-relationnelle est la condition nécessaire pour que l'éducateur administre les conflits et prévient la violence à l'école, avec des effets intersubjectifs et inconscients associés à l'élaboration non-violente de l'étrangeté et à la préservation de l'espace potentiel scolaire, surtout sur les plans microsystemique et endosystemique de l'apparition des conflits relationnels et de la violence. En outre, les habiletés identifiées comme constantes doivent être prioritairement développées dans la formation de la compétence inter-relationnelle des éducateurs scolaires.

**MOTS-CLÉS** : compétence inter-relationnelle ; éducateur ; gestion de conflits ; violence à l'école ; psychanalyse et éducation.

## ABSTRACT

Here, we study the interrelational competence of educators responsible for conflict management and prevention of school violence. This competence is defined as a complex knowledge that is verified in establishing and maintaining good relationships, and in teaching how to solve social conflicts peacefully and to prevent violence, by behavioral, communicational, affective, relational and pedagogic interventions. Grounded on psychoanalytic theories of strangeness and transitional phenomena, and on the theory of institutional pedagogy, we aim describe and analyze the interrelational competence in different contexts of social conflicts in school, related by six Brazilian and French educators. In the first chapter, in order to define the interrelational competence, we summarize the literature about competence and enounce the thesis: the educator needs to develop the interrelational competence that mobilizes and integrates cognitive, social, comunicacional, technical, affective and desiring abilities. All these abilities are necessary to transform the strangeness into communication and to reinstall the potential space, conditions to prevent or overcome violence in schools. That competence allows the educator to take care of pedagogic interrelations, to motivate sublimation and to repair the effects of the asymmetry between victim and aggressor. Then we present this research's general organization and explain the methodological decisions. In the second chapter, we review the scientific literature about conflict and violence in schools. The third and fourth chapters present and discuss the theoretical articulation that gives support to the analysis of the competence, as it appears in the data described and analyzed in chapter five. So, in chapter three, the review of literature leads to the institutional pedagogy and its theory of institutional rules as a way of mediating social conflicts in school; and, in chapter four, we articulate the theories of strangeness and transitional phenomena. The chapter five offers the description and the analysis of the interrelational competences of four Brazilian and two French educators, identified in semi-structured interviews that were transcribed and submitted to a content analysis treatment. The results show the presence of individual profiles of interrelational competence, whose variations are explained by the development and mobilization of different abilities, some of them constant: the analysis of conflicted and violent contingencies; the use of techniques of intervention; the metacognition; the critical and transcendent thought; the desiring and emotional self-consciousness; the social esteem; the exercise of leadership and authority; the

attention to the institutional climate; and the attention to people with problems of socialization (and/or learning). The identified similarities and differences shown that the interrelational profile of each educator is determined by his/her personal biography, academic studies, his/her function in school and his/her professional experience. In chapter six, considering the unconscious and intersubjective effects associated to the non-violent transmutation of strangeness and the protection of the potential space, we come to the conclusion that the interrelational competence is a necessary condition to the educator handle conflicts and prevent violence in school specially in micro-systemic and endo-systemic levels of intervention. Furthermore, the professional preparation of educators should give priority to the development of the most common abilities observed in all profiles.

**KEY-WORDS:** interrelational competence; educator; conflict management in school; violence in school; psychoanalysis and education.

## LISTA DE QUADROS E FIGURA

Quadro 1	Habilidades mobilizadas / integradas pela competência inter-relacional do (a) educador (a), por dimensão	página 22
Figura 1	Mapa conceitual da tese	37
Quadro 2	Pesquisas européias	47
Quadro 3	Pesquisas japonesas e americanas	51
Quadro 4	Pesquisas brasileiras	55
Quadro 5	Teorias sobre a violência	82
Quadro 6	Teoria educacional da violência na escola: análise institucional de fatores e efeitos correlatos à ocorrência/ prevenção	91

# SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>PSICODINÂMICA DA COMPETÊNCIA INTER-RELACIONAL: UMA INTRODUÇÃO</b>	<b>página</b> 15
1.1.	COMPETÊNCIA INTER-RELACIONAL DO EDUCADOR: UMA DEFINIÇÃO	17
1.2.	AS RAZÕES, QUESTÕES, TESE E OBJETIVOS	27
1.3.	A METODOLOGIA E OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: OBSERVAÇÕES GERAIS	31
1.4.	DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS EMPÍRICOS	33
1.5.	A ORGANIZAÇÃO DA TESE	34
<b>2.</b>	<b>DO CONFLITO À VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: CONCEITOS, CENÁRIOS, PESQUISAS</b>	<b>38</b>
2.1.	DOS CONFLITOS CONVIVIAIS ÀS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS: SITUANDO O PROBLEMA	39
2.2.	PESQUISAS SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS	44
2.2.1.	<b>Pesquisas internacionais</b>	45
2.2.1.1.	Europa	45
2.2.1.2.	Japão e Américas	50
2.2.2.	<b>Pesquisas brasileiras</b>	53
2.3.	AVALIANDO AS PESQUISAS ATUAIS E A FENOMENOLOGIA DAS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS	57
2.4.	OS CONCEITOS DE CONFLITO E VIOLÊNCIA ESCOLAR ADOTADOS	70
<b>3.</b>	<b>DA VIOLÊNCIA À RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA: RUMO A UMA TEORIA EDUCACIONAL</b>	<b>74</b>
3.1.	VIOLÊNCIA: EXAME DE UM CONCEITO POLISSÊMICO	75
3.2.	TEORIAS SOBRE A VIOLÊNCIA: CENÁRIO DE UMA TEORIA EDUCACIONAL DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA	80
3.2.1.	<b>Examinando teorias: rumo a uma teoria educacional da violência e do conflito</b>	87
3.3.	A PEDAGOGIA INSTITUCIONAL: CONFLITO E CRISE COMO ELEMENTOS PEDAGÓGICOS	95
3.4.	A MEDIAÇÃO COMO CULTURA E COMO TÉCNICA DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA	101

<b>4.</b>	<b>UM EXAME DA COMPETÊNCIA INTER-RELACIONAL À LUZ DA PSICANÁLISE</b>	<b>105</b>
4.1.	SOB A PELE DO LOBO ESCONDE-SE O ESPELHO DE NARCISO: ESTRANHAMENTO E VIOLÊNCIA	107
4.2.	A TRANSICIONALIDADE COMO CONDIÇÃO PARA A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA	112
4.3.	ARTICULANDO TEORIAS: RUMO A UMA PSICANÁLISE DA COMPETÊNCIA INTER-RELACIONAL	120
4.4.	UM EXAME DA COMPETÊNCIA INTER-RELACIONAL À LUZ DA PSICANÁLISE: O CASO DA MEDIAÇÃO	128
<b>5.</b>	<b>ANÁLISE PSICODINÂMICA DA COMPETÊNCIA INTER-RELACIONAL NA PRÁTICA DE EDUCADORES ESCOLARES</b>	<b>136</b>
5.1.	MARCAS DA SUBJETIVIDADE NA AQUISIÇÃO DA COMPETÊNCIA INTER-RELACIONAL	137
5.1.1.	Socorro: uma profissão sob o signo do desejo materno	137
5.1.2.	Maria: a criança no âmago da educadora	139
5.1.3.	Pedro: movendo montanhas de exclusão	142
5.1.4.	Rosa: em nome da sensibilidade	145
5.1.5.	Jean: encontrando (e apontando) um caminho em meio à selva	149
5.1.6.	François: “sempre gostei de retribuir um pouquinho do que me deram”	153
5.2.	COMPETÊNCIAS INTER-RELACIONAIS: OS PERFIS E AS INTERVENÇÕES DOS ENTREVISTADOS	156
5.2.1.	Socorro e o “aviãozinho”	157
5.2.2.	Maria e a lista da salvação	160
5.2.3.	Pedro e o aluno “batata quente”	163
5.2.4.	Rosa e o drama de uma (outra) mediação	166
5.2.5.	“Eu não tô nem aí, eu não tenho vontade, eu não quero aprender!” Conflitos nas salas de aula de Jean e François	169
<b>6.</b>	<b>SER UMA LIÇÃO PERMANENTE: CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>175</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>188</b>
	<b>APÊNDICES</b>	<b>208</b>

# 1. PSICODINÂMICA DA COMPETÊNCIA INTER-RELACIONAL NA ESCOLA: UMA INTRODUÇÃO

Eu sei muito dialogar com situações difíceis. É tanto que eu sou diretora, mas geralmente o normal das pessoas é querer papo mais com a vice-diretora do que com a diretora. E lá é o contrário: as pessoas só querem mais conversar comigo, né? Até chegam adolescentes lá e dizem: 'Você é a diretora, diretora calma, tranqüila? E existe?' Existe, né?!

Socorro, diretora de escola de ensino fundamental.

Alguns garotos da comunidade tinham uma espécie de rixa e jogaram tijolos na escola, atingindo alguns alunos. Tentamos identificar os autores, tivemos que conversar com os garotos atingidos e detectamos quem eles eram. Tomamos as seguintes providências: Fomos à comunidade identificar o problema [...] e iniciamos um grande diálogo. [...] Estamos construindo um projeto de participação na escola que envolve todos, assim estamos sutilmente melhorando as relações na escola.

Pedro, professor de ensino fundamental.

Eu acho que... estou apenas começando. (Ri) Eu já fiz muitas coisas em sete anos. Eu sei muitas, muitas coisas de minha disciplina. Mas, de fato, eu desenvolvi, sobretudo, o lado humano, as relações humanas. É isso... A técnica é menos... menos importante agora. A técnica eu sei, mas o lado das relações humanas, com os adultos, com os jovens, desenvolver a motivação dos jovens, motivá-los... Falar-lhes verdadeiramente, surpreendê-los... Certamente é preciso trabalhar por um bom salário, para sustentar a família, mas também pelo que você tem vontade de fazer, pelo que lhe dá prazer<sup>1</sup>.

Jean, professor de liceu profissionalizante.

Socorro, Pedro e Jean são nomes fictícios de educadores que, como Maria, François e Rosa vivem, no cotidiano das escolas públicas em que trabalham, situações de conflito relacional e de violência que os mobilizam e chamam a intervir. Ainda que cada um deles lide com tais situações de modo único — por conta da complexidade dessas situações, particularidade de cada escola e singularidade de seus perfis pessoais e profissionais, é possível reconhecer nessas práticas ao menos um traço em comum: a competência no manejo das relações de conflito e na prevenção à violência.

---

<sup>1</sup> No original: « Je pense que... je ne suis qu'au commencement. [Il rit] J'ai déjà fait beaucoup de choses en sept ans. Je connais beaucoup, beaucoup de choses de ma discipline. Mais, en fait, j'ai développé, surtout, le côté humain, les relations humaines. C'est ça... La technique c'est moins... moins importante maintenant. La technique je sais, je la connais. Mais le côté des relations humaines, avec les adultes, avec les jeunes, développer la motivation des jeunes, les motiver. Leur parler véritablement, les surprendre... Oui, certainement qu'il faut travailler pour un bon salaire, pour faire vivre la famille, mais aussi pour ce que vous avez envie de faire, de ce que vous donne du plaisir. »

Por suas falas, sabe-se que Jean promove relações que motivam seus alunos a dar sentido pessoal ao conhecimento, na sala de aula; pensando em toda a escola, Socorro dialoga e exprime adequadamente emoções em situações de conflito, sem autoritarismo; articulando escola e a comunidade em que ela se insere, Pedro engaja-se na mudança das relações que fazem a totalidade de sua escola, lugar de depredações e de agressões físicas contra os alunos.

Eles são educadores que lidam eficazmente com inter-relações, pondo em ação um saber especialmente útil para a intervenção pedagógica em situações de conflito e de violência: a competência inter-relacional. Quem não conhece educadores e educadoras como eles? Pessoas que contribuem para uma convivência pacífica na escola, a grande maioria delas sem uma preparação especializada para essa tarefa, pois os conflitos conviviais e a violência na escola ainda não são objeto de estudo na maioria dos cursos de formação de profissionais da educação no Brasil. Não obstante, eles e elas desenvolveram essa competência a partir de suas histórias pessoais e profissionais.

Diante das mudanças ocorridas com a escola na contemporaneidade, já se fizeram estudos sobre algumas das habilidades que são mobilizadas por essa competência, sobre as condições institucionais que a favorecem e sobre o cenário de conflito e violência em que ela particularmente se mostra necessária. Nenhum deles, porém, na literatura estudada, buscou analisar os processos psicodinâmicos da transicionalidade e do estranhamento subjacentes a essa competência — considerada aqui um saber complexo que mobiliza, integra e até cria habilidades procedimentais, cognitivas, sociais e afetivas, envolvendo desejos; e que, como construção pessoal, é atributo do educador, não se resumindo às condições institucionais que a viabilizam e às quais ela está ligada.

Do interesse por melhor compreendê-la nasceu esta tese. Além do estudo teórico, a pesquisa levou a ouvir alguns desses educadores e educadoras que se dispuseram a compartilhar suas experiências, suas dúvidas e suas convicções a respeito de sua prática na escola. Não só professores e diretores, mas técnicos educacionais também contaram um pouco de suas histórias: entende-se, por isso, que qualquer adulto educador, em qualquer atividade pedagógica, pode desenvolver tal competência.

Este texto espera fazer jus à riqueza do que se escutou e aprendeu com eles, levando o leitor e a leitora à compreensão de alguns aspectos psicodinâmicos dessa competência, tão importante para a prática docente na atualidade. Colaborar para uma escola que maneje melhor seus conflitos, evitando a violência, e acrescer conhecimento sobre a formação profissional em competência inter-relacional são nosso horizonte.

É por isso, então, que este Capítulo está estruturado para formular a definição de competência inter-relacional, a partir de uma incursão na literatura sobre as competências em educação; para enunciar a tese e seus conceitos principais, bem como apresentar sua organização geral — o que inclui a justificativa do trabalho e informações sobre objetivos, metodologia e procedimentos da pesquisa.

### 1.1. COMPETÊNCIA INTER-RELACIONAL DO EDUCADOR: UMA DEFINIÇÃO

A literatura sobre competência revela vários debates acerca dessa definição: ela não é consensual nem facilmente formulável, só recentemente ganhou espaço nos discursos sobre a escola e é alvo de críticas a respeito de seus pressupostos ideológicos. Logo, para pensar criticamente a competência inter-relacional, é mister reconhecer alguns dos problemas apontados na literatura sobre competência em educação.

A etimologia indica uma mesma raiz para o verbo competir e o substantivo competência: em latim, pedir com (CUNHA, 1982; FARIA, 1962). O verbo, além de comportar a significação de caber a por competência, ganhou outro significado, hoje o mais evocado — disputar, rivalizar (MACHADO, 2002; PINTE, 2004). O substantivo, por sua vez, é sinônimo de faculdade, capacidade, aptidão, idoneidade. Assim, competente é quem tem a “qualidade de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa” (FERREIRA, 1986, p.440). Há, então, uma ambigüidade semântica entre solidarizar-se e rivalizar, que fala de um poder em relação a algo ou alguém.

A história da definição contribui para o entendimento dessa ambigüidade. A noção divulgou-se no discurso científico a partir dos trabalhos lingüísticos de Chomsky; e no discurso educacional, a partir das demandas feitas à educação profissionalizante por um trabalhador mais engenhoso, especializado e autônomo, criativo e flexível em seu trabalho, segundo pressupostos do cognitivismo — outra das fontes teóricas das teorias da competência (DOLZ; OLLAGNIER, 2004; JOBERT, 2003; MACHADO, 2002; PINTE, 2004).

Por outro lado, a definição pode ser usada no contexto de discursos marcados por uma lógica utilitarista e uma linguagem econômica neoliberal. Um deles define a competência em termos de eficiência e operacionalidade profissional: é o caso em que o termo torna-se sinônimo de lucro (DOLZ; OLLAGNIER, 2004). Outro expressa uma meta de “adultificação” da infância, cuja aprendizagem consistiria numa preparação para o trabalho eficaz — e

lucrativo (HESLON, 2004). Outro ainda atribui a redução das causas do sucesso profissional à exclusiva responsabilidade individual. “Cada um é doravante encarregado de desenvolver e manter suas próprias competências, sob pena de cair em fracasso — inicialmente profissional e depois social” (PINTE, 2004, p.231).

Disso advêm os riscos de resumir as competências a saberes práticos, técnicas adquiridas por treino; e de atribuir exclusivamente à escola a responsabilidade por esse treino formador — como se ela fosse a única instituição educativa da modernidade. Com isso, criaria-se uma elite de competentes que se especializariam através de algum tipo de saber (BREYNER, 2006). Daí a idéia da competição, expressa pelo verbo “competir”, em que “vence o mais competente”, de sorte que o termo carrega a contradição das sociedades modernas, em que a escola é instituída, contraditoriamente, para igualar e elitizar, como mostram as teorias da reprodução social pela escola (BOURDIEU; PASSÉRON, 1982; OURY; PAIN, 1998; PERRENOUD, 2005).

Dessa maneira, ainda hoje não há consenso no campo educacional acerca do que seja a competência. Para alguns, essa falta de unanimidade provoca “incertezas léxicas e controvérsias” e dificulta a identificação clara dos fenômenos de que trata (DOLZ; OLLAGNIER, 2004, p. 9), a ponto de advogar-se não ser possível encontrar uma definição ótima (PERRENOUD, 1999). “Competência” é um “conceito-valise”, uma “palavra-esponja” (GATÉ, 2004, p.131) que, não obstante, motiva a investigação, sobretudo porque essa noção produz teorias explicativas do sucesso em situações nas quais o planejamento é insuficiente ou inadequado — quando é necessário criar novas e eficazes soluções para os problemas enfrentados (REY, 2002).

Para este trabalho, a revisão da literatura permitiu identificar quatro dimensões fundamentais da competência, indissociavelmente ligadas entre si para explicar a eficácia de uma intervenção: a comportamental, a cognitiva, a social e a afetiva, às quais aqui se junta uma quinta, a desiderativa — da ordem dos desejos que, conscientes ou inconscientes, motivam a conduta e interferem na cognição, nos afetos e nas relações intersubjetivas.

A dimensão comportamental diz respeito, em termos comportamentalistas, à exterioridade observável da conduta e de seus efeitos na contingência específica em que ela é emitida. Trata da adequação do comportamento a seu contexto e da previsão do desempenho eficaz: nessa dimensão, portanto, a competência é um saber-fazer (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, 2004, 2006; PERRENOUD, 2002; REY, 2002; ROYER, 2005). No caso dos conflitos e da violência, isso significa, segundo Cornelis e Andrade (2006, p.23), saber

“combinar reações coerentes com as características específicas da situação”<sup>2</sup> (não publicado), de modo a tornar a intervenção pedagógica uma “prevenção reativa” ou uma “reação preventiva”<sup>3</sup> (CASANOVA, 2004, p.83). Aqui, o conhecimento técnico revela-se essencial.

A dimensão cognitiva compreende os processos mentais não diretamente observáveis. A competência é então definida como uma metacognição, situada, responsável pela mobilização e pela integração das habilidades, da inteligência e dos *habitus* necessários à aprendizagem na ocasião em que se dá — o que resulta na criação de esquemas mentais e habilidades. Logo, a competência é um saber-pensar o próprio pensamento aplicado ao aprender, ou, mais simplesmente, um pensar os modos de aprender, a fim de modificá-los, se for o caso (DOLZ; OLLAGNIER, 2004; FABRE, 2004; GATÉ, 2004; JOBERT, 2003; LAFORTUNE; PONS, 2004; MACHADO, 2002; PERRENOUD, 1999, 2001, 2002, 2005; PERRENOUD; ALTET; CHARLIER; PAQUAY, 2001; REY, 2002; SORIN, 2004; TOUSSAINT; XYPAS, 2004). Essa dimensão explica a possibilidade de previsão, avaliação e adaptação das intervenções, no momento em que ocorrem as situações de violência e conflito.

A dimensão afetiva, por sua vez, diz da capacidade de identificar, experimentar e expressar adequadamente emoções e sentimentos relacionados a situações de interação do indivíduo com o mundo e com os semelhantes — especialmente se tais situações criam problemas para o indivíduo (LAFORTUNE; DOUDIN; PONS; HANCOCK, 2004; MORAIS; OTTA; SCALA, 2001; RIBEIRO; JUTRAS, 2006).

Essa dimensão aponta para a necessidade de reconhecer-se a determinação afetiva nos processos de tomada de decisão e de resolução de problemas, pois, ao contrário da tradicional avaliação, sentimentos e emoções, ao indicarem o estado psicofisiológico do indivíduo e as operações mentais de que este se vale para avaliar a realidade externa, são indicadores importantes a serem levados em conta (DAMÁSIO, 2005) — como no caso de conflitos. Daí ser a competência um sinônimo, nesse caso, de saber reconhecer, valorizar, expressar e coordenar os afetos, particularmente em situações-problema, geradoras de estresse, como é, para o educador, o caso da violência na escola.

Já a dimensão social aponta para o fato de que toda competência tem significados e valores culturais que são comunicados em razão de papéis socialmente atribuídos, a partir da utilidade social da ação competente. Em outras palavras, ela é situada num contexto

<sup>2</sup> No original: « au plus l'enseignant adopte une combinaison de réactions par rapport aux caractéristiques spécifiques de la situation de violence dans la classe, au plus efficace sera sa réaction »

<sup>3</sup> No original: « réaction préventive » e « prévention réactive ».

interativo, produzida em redes sociais e avaliada segundo o lugar ocupado pela pessoa competente.

Assim, essa dimensão contempla o caráter intersubjetivo e comunicativo das relações humanas, no que a competência servir de critério para o reconhecimento social e as trocas simbólico-culturais dos indivíduos. Do mesmo modo, essa dimensão considera condições sociais e institucionais que são garantidas para o desenvolvimento e a aplicação de uma competência (JOBERT, 2003; REY, 2002). Nessa perspectiva, a competência atesta uma inserção social e, em coerência com ela, um saber relacionar-se e um saber comunicar-se — o que é essencial para o restabelecimento da qualidade das relações pedagógicas, no caso da violência na escola.

Assinalar uma dimensão desiderativa da competência é uma decorrência de entender as dimensões anteriores sob uma perspectiva psicanalítica, convergindo para o que afirmam autores ligados à pedagogia institucional, como Casanova (2004), Imbert (1996), Oury e Vasquez (1998) e Pain (1993). Isto significa admitir processos inconscientes, originados na intersubjetividade, implícitos na competência, explicados adiante e nos Capítulos 3 e 4.

Desse modo, entende-se ser necessário levar em conta que ninguém sabe fazer, pensar e modificar suas estratégias para aprender, sentir, relacionar-se e se comunicar sem que, em contextos intersubjetivos, seus desejos interfiram, consciente e inconscientemente — dentre eles os sexuais recalçados infantis, cuja natureza escapa à lógica, ao planejamento ou à previsibilidade conscientes, mas que, como motivos psicodinâmicos do comportamento e do afeto, fundamentam o desejo de educar.

Aqui, em razão do encontro (nem sempre fácil ou pacífico) com o desejo do outro, competência é equivalente, de um lado, a saber reconhecer, valorizar, expressar ou conter os próprios desejos, em função do contexto; e, de outro, a saber motivar o alunado, de modo a despertar nele o desejo de aprender (ANDRADE, 2005a).

Disso tudo, pode-se agora, para este trabalho, definir competência como um saber complexo, aberto, situado e pessoal, resultante da mobilização, articulação e criação de desejos e de habilidades intelectivas, afetivas, sociais e comportamentais com vistas à resolução de problemas por meio de procedimentos observáveis, eficientes, socialmente relevantes e intersubjetivamente valorizados.

No campo educacional mais geral e da perspectiva do educador, por conseguinte, competência implica em saber educar — o que supõe saber intervir no processo de aprendizagem de conteúdos formais, sem a isso se limitar, já que o trabalho pedagógico supõe

saber como favorecer o processo de aprendizagem, de modo a garantir a gradual autonomia de seus alunos.

Por sua vez, a competência inter-relacional do educador consiste, de uma parte, em um saber conviver, gerindo relações intersubjetivas e organizando as condições e atividades de ensino aprendizagem na escola; e, de outra, em um saber ensinar a conviver, resolvendo pacificamente conflitos e prevenindo a violência com intervenções de natureza técnico-comportamental, comunicacional, afetiva, relacional e pedagógica.

Decorrem disso a aquisição, a mobilização e a integração de várias habilidades, apresentadas no Quadro 1, adiante, constituído por uma lista organizada conforme as cinco dimensões antes mencionadas a respeito das competências em geral (técnico-comportamental, cognitiva, afetiva, social e desiderativa). Esse rol serve como referencial conceitual para identificar as principais qualidades auto-referidas por educadores(as) inter-relacionalmente competentes e analisadas no Capítulo 5.

A apresentação aqui feita não pretende ser exaustiva nem compulsória: imagina-se ser quase impossível que alguém apresente todas essas habilidades, sobretudo porque elas variam conforme o passar do tempo, o acúmulo de experiências e o contexto relacional de cada educador. Desse modo, insiste-se no caráter adquirido e psicodinâmico — a um só tempo individual e intersubjetivo — da competência inter-relacional.

Chama-se a atenção, igualmente, para o fato de que a lista das habilidades, apesar de extensa (desde que resultado de uma descrição do que foi identificado por muitos dos pesquisadores referidos na revisão da literatura), não pretende ser definitiva, mas está sujeita a reorganizações posteriores. Além de mobilizar e integrar tais habilidades, o ensino de algumas delas também indica a presença da competência inter-relacional do(a) educador(a), em decorrência de sua tarefa de formador(a) da sociabilidade e da moralidade de seus alunos e alunas.

Neste trabalho, mais do que consideradas individualmente, as dimensões identificadas são enfatizadas em suas interfaces, que pretendem mostrar a complexidade e a unidade de cada competência inter-relacional, entendida como uma mobilização e integração de habilidades sempre única e situada. Numa determinada situação, todas as dimensões estão, de modo geral, presentes.

Se consideradas isoladamente ou fora de contexto, tais habilidades não garantem a competência inter-relacional. Ademais, o arranjo pessoal e o emprego situado dessa competência explicam as diferenças entre as competências reais e o modelo geral e abstrato

da competência inter-relacional: assim, não se pode esperar que dois educadores sejam competentes em inter-relações do mesmo modo.

	<b>Habilidade</b>	<b>Descrição: O (A) educador (a)...</b>
<b>Dimensão Técnico-Comportamental</b>	Organização das condições de aprendizagem	Planeja, executa e avalia consistente e adequadamente as atividades pedagógicas, garantindo as condições materiais para a aprendizagem
	Análise das situações de conflito e violência	Identifica situações de conflito e violência em análise de qualquer situação escolar caracterizada pelo conflito e pela violência
	Identificação e aplicação de técnicas adequadas à intervenção	Conhece e aplica adequadamente técnicas que garantem a gestão das condições de aprendizagem e/ou de conflitos e violência
	Integração de técnicas de intervenção	Muda e/ou combina técnicas de gestão da aprendizagem e de conflitos, num processo de gradual adaptação às transformações da situação gerida
	Atenção e análise da própria conduta	Percebe o efeito do próprio comportamento sobre a conduta dos outros
<b>Dimensão Cognitiva</b>	Flexibilização e abertura do pensamento diante de novos conteúdos/tarefas	Esforça-se intelectualmente para assimilar e acomodar idéias e valores ligados a novos conteúdos e tarefas desafiadoras
	Metacognição	Pensa seu próprio pensamento, sua aprendizagem e seus modos de educar
	Autocrítica	Identifica e analisa os próprios erros, saberes e habilidades
	Centralidade da aprendizagem e do aperfeiçoamento	Interessa-se constantemente por aprender e aperfeiçoar-se profissionalmente
	Transcendência	Refere-se a valores, ideais e projetos pessoais e profissionais que cultiva
<b>Dimensão Desiderativa</b>	Autoconsciência desiderativa	Tem consciência dos próprios desejos implicados no seu trabalho, tais como os motivos da escolha profissional
	Auto-investigação da subjetividade	Busca conhecer-se e se mantém em estado de atenção dirigida à própria subjetividade e a seus efeitos em sua conduta profissional
	Promoção da fusão e da sublimação pulsionais	Cria condições, na organização das atividades pedagógicas, de um lado, para a fusão entre libido e agressividade, e, de outro, para a sublimação pulsional
	Orientação da conduta pela função intersubjetiva nas relações pedagógicas	Orienta sua prática educacional por parâmetros relacionados a seu papel nas relações pedagógicas
	Identificação com / proteção a vítimas de violência	Identifica-se com / mobiliza-se para proteger vítimas de violência

	<b>Habilidade</b>	<b>Descrição: O (A) educador (a)...</b>
<b>Dimensão Afetiva</b>	Estima social	Gosta de conhecer, de ajudar e de conviver com outras pessoas
	Empatia	Coloca-se no lugar dos outros e os compreende, diante de conflitos, na prevenção à violência e na organização da situação de ensino e aprendizagem,
	Auto-estima	Tem bom nível de auto-estima e sabe disso
	Autoconsciência emocional	Tem consciência das próprias emoções despertadas no trabalho e as considera para planejar e avaliar sua conduta profissional
	Autocontrole emocional	Controla e exprime adequadamente suas emoções
	Atenção à/ regulação da expressão emocional do outro	Atenta na expressão emocional do outro (inclusive de emoções aversivas e da angústia) e, quando necessário, regula-a
	Elevação da auto-estima do outro	Cria ocasiões que elevam a auto-estima do outro
	Prazer pelo trabalho que realiza	Experimenta contentamento decorrente de seu trabalho
<b>Dimensão Sócio - Comunicacional- Relacional</b>	Liderança e autoridade	Exerce liderança e assume a autoridade que lhe cabe por sua função
	Gestão da disciplina e do respeito a leis não negociáveis	Gere a disciplina e os processos de sua negociação, ao mesmo tempo em que garante o respeito a leis não negociáveis
	Promoção da qualidade das relações escolares	Promove a qualidade nas relações pedagógicas em sala de aula e/ ou na escola
	Participação em atividades de equipe	Participa em atividades de equipe
	Confiabilidade e acessibilidade	Inspira confiança e é acessível ao contato
	Respeito e tolerância	Demonstra respeito e tolerância para com todos
	Comunicabilidade	Comunica-se e interage de modo assertivo
	Tradução verbal de comunicações não-verbais	Compreende e, se for o caso, verbaliza o conteúdo de mensagens não-verbais
	Clarificação de mensagens verbais	Explicita o conteúdo de comunicação verbal indireta ou ineficaz
	Atitude dialogal	Dialoga em situações tensas, difíceis e até perigosas
	Avaliação respeitosa dos outros	Avalia o comportamento ou o desempenho do outro sem humilhá-lo
	Favorecimento da inserção social do alunado	Favorece a inserção social do alunado
	Atenção à articulação entre escola e família/comunidade	Atenta para as relações entre escola e família/comunidade e seus efeitos sobre o cotidiano escolar e o desempenho do alunado
Atenção individualizada	Auxilia individualmente pessoas com problemas de socialização e aprendizagem	

Quadro 1 - Habilidades do(a) Educador(a) mobilizadas/ integradas pela Competência Inter-Relacional

Se há um espaço considerável para a criatividade pessoal, isso não significa abdicar da produção de um conhecimento geral sobre elas. Ao contrário, esse conhecimento é indispensável para que mais se possa contribuir, na formação do educador, para a competente intervenção pedagógica na gestão de conflitos e para a prevenção da violência na escola, na mesma direção dos trabalhos de Casanova (1997, 2004), Pain (1994), Perrenoud, Altet, Charlier e Paquay (2001), Perrenoud (2000, 2001, 2002), Prud'homme (2004), Royer (2002, 2003, 2005) e Tilmant (2004).

Casanova (1997, 2004), Perrenoud (2000), Prud'homme (2004), Tilmant (2004) e Royer (2005), em particular, já deram contribuições para o entendimento dessa competência. Ao tratar das habilidades sociais e comunicacionais, Perrenoud (2000) dá um caráter mais sombrio ao argumento estruturalista — pelo qual a escola funda-se sobre a contradição entre combater a violência e reproduzi-la por conta de sua própria violência simbólica (derivada do arbitrário cultural) — que termina por justificar a violência (de problema, ela é transformada em postulado) e encerra o raciocínio num círculo vicioso pouco útil às intervenções eficazes. Além disso, no argumento de Perrenoud, a articulação das competências (de prevenção à violência, de regulação disciplinar, de exercício da autoridade e de comunicação) aparece como uma criação da intervenção profissional, não como efeito da complexidade inerente à realidade escolar.

Tilmant (2004), ao contrário, numa análise ecológica, defende que intervir pedagógica e competentemente pressupõe o conhecimento de cinco planos concêntricos de abrangência da violência na escola: o microssistema (turma), o endossistema (escola), o mesossistema (bairro e cercanias), o exossistema (sociedade) e macrossistema (sistemas e ideologias). Munido desse modelo, o educador capacita-se a analisar melhor a realidade para planejar e executar intervenções mais eficazes.

Ao estudar a relação entre baixa auto-estima dos alunos e violência, esse autor insiste em ser precisamente a aplicação inteligente das estratégias de gestão de conflitos e de contenção da violência que confere ao educador a respeitabilidade, a confiabilidade e a liderança necessárias à construção de uma relação em que ele sirva como exemplo e objeto de transferências. Isso permite que o alunado se identifique e sublima sua agressividade, o que contribui para uma socialização bem-sucedida e pacífica.

Por sua vez, Prud'homme (2004) e Royer (2005), ao enfocarem o microssistema-classe, descrevem habilidades procedimentais e etapas de intervenção, a fim de que o educador cuide competentemente não só dos alunos com problemas de comportamento sistemáticos já instalados (para quem é necessária a intervenção individual), mas também de alunos em risco

de virem a apresentar problemas desse gênero (que cobram intervenções grupais) e de outros (a maioria) que dependem apenas do controle das condições de ensino-aprendizagem para manterem-se distantes da violência.

Casanova (2004) faz uma leitura psicanalítica de várias das habilidades mobilizadas que concorrem para a prevenção da violência e o desenvolvimento de habilidades sociais, ao longo de um processo pessoal, experiencial e sempre inconcluso. Esse processo resulta em tendências na prática docente que enfatizam, de maneira singular, um grupo de habilidades: as pedagógicas, as normativo-disciplinares, as comunicativo-relacionais e as técnico-procedimentais.

O educador que revela uma ou mais dessas tendências guia-se pelos valores humanistas (em particular a educabilidade do ser humano) e pela busca do próprio aperfeiçoamento pessoal. Sua eficácia ganha expressão pedagógica em um modelo socializante, estruturado a partir de quatro eixos — a situação, a responsabilidade, o reconhecimento e o respeito (apresentados no Capítulo 3) — que, alimentando seu ideário profissional e orientando a prática educativa, convergem para o princípio maior da eficácia ética. As modalidades de intervenção identificadas por Casanova (2004) refletem, portanto, um estilo pessoal de exercício dessa eficácia.

Dialogando com esse princípio da eficácia ética, para o qual Casanova afirma a necessidade da aquisição de competências, faz-se aqui uma distinção importante: ainda que se esteja de acordo com as aplicações pedagógicas desse princípio, discorda-se dos pressupostos estruturalistas próprios à leitura psicanalítica adotada pelo autor, particularmente no que diz respeito à violência, como se verá no Capítulo 2. Desse modo, como já observado em relação a Perrenoud, supor uma violência natural a que se contrapor a Lei é problemático, pois torna a violência um atributo da natureza e deixa escapar o fato de que a violência é eminentemente um produto da cultura.

Para uma teoria da competência inter-relacional, aceitar o pressuposto estruturalista significaria admitir, no horizonte último, o fracasso dessa competência, em razão da inexorabilidade da violência. E se há algo de salutar em reconhecer que uma competência tem limites (já que o saber nunca é suficientemente acabado), por outro lado, sua premissa (a violência é natural e, sem a cultura, inevitável) abre as portas ao risco de justificar-se a incompetência pela insuficiência e de isentar-se o educador de suas responsabilidades. Naturalizar a violência não explica bem as causas desse fenômeno e termina por acolher um pessimismo niilista que não favorece a pedagogia.

Tal não é o caso de Casanova, certamente, nem o dos autores da pedagogia institucional em que ele se inspira para falar da eficácia ética. E isto, como se mostrou, se deve à adoção de um ideário humanista que, por definição, recusa a violência, afirma a educabilidade do ser humano — mesmo aquele com problemas crônicos de comportamento — e a intransferível responsabilidade do educador nesse contexto.

Feitas tais observações, a leitura dos trabalhos mencionados mostra que as distintas orientações teóricas não impedem a interlocução: antes, enriquecem-na por tratarem de níveis complementares da mesma realidade pedagógica — inclusive aquele das habilidades que permitem postular uma competência inter-relacional do educador.

Assim, por exemplo, vê-se no modelo socializante de Casanova (2004) uma teoria que sustenta a análise da competência inter-relacional no que Tilmant (2004) chama de microsistema: os quatro eixos da intervenção docente são expressões de habilidades sociais e comunicacionais que revelam a competência inter-relacional do educador em seu âmago. Ademais, sua categorização de tendências da prática docente caminha na mesma direção da consideração segundo a qual se definem perfis de competência inter-relacional segundo a personalidade e a plasticidade das experiências pessoal e profissional do educador ou da educadora.

O próprio modelo ecossistêmico de Tilmant permite pensar a hipótese segundo a qual a competência inter-relacional age em mais de um desses sistemas: além do micro e do endossistemas (nos quais ela contribui para a constituição dos dispositivos de aprendizagem e para a organização da escola), também pode ser pensada no mesossistema, já que favorece o contato entre as famílias ou vizinhos e a escola, reduzindo tensões e estranhamentos mútuos.

Outro elemento que contribui para essa convergência é o da importância dada à qualificação do educador como um dos determinantes decisivos para o desenvolvimento dessa competência: sua formação profissional deve atentar, portanto, para a transmissão de conhecimentos científicos de caráter teórico e técnico que permitam a análise da situação conflituosa ou violenta e a escolha do procedimento pedagógico correspondente, sem descuidar do desenvolvimento do saber metacognitivo que mobiliza e integra habilidades nem da sensibilidade às determinações do inconsciente sobre as relações intersubjetivas que se constituem no cotidiano escolar.

## 1.2. RAZÕES, QUESTÕES, TESE E OBJETIVOS

Em 1995, durante pesquisa de mestrado sobre as representações de educadoras do ensino fundamental inicial acerca da violência na escola, no contato com escolas e educadores, fui atraído para esta problemática. Numa delas, à época, as educadoras puseram em questão a organização da escola, a qualidade das suas próprias intervenções e a violência que atribuíam ao alunado. Com isso, suas queixas foram natural e gradualmente redirecionadas, da violência do alunado para a qualidade das relações intersubjetivas mantidas por elas. Isso favoreceu, entre outras conseqüências, a consciência da própria implicação das educadoras num problema em que elas só se viam como vítimas, não como agentes (ANDRADE, 1998).

A década transcorrida entre a pesquisa do mestrado e seu aprofundamento neste estudo doutoral contribuiu para revelar ainda mais motivos pessoais que justificaram a escolha por essa temática. Vasculhando a memória, dei-me conta de também ter sido vítima de *bullying* durante um ano do ensino fundamental. Parte de meu desejo de interferir resulta, é provável, dessas experiências e do antigo desejo de suplantá-las.

Outro motivo vem da realidade contemporânea. Hoje, o surgimento da ética como temática transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a, 1997b) indica a atenção de especialistas e governo quanto à questão da formação ética e cidadã do alunado na escola, sobretudo quando o problema da violência torna-se mais visível.

Ora, é possível enxergar nesse problema o resultado de fracassos escolares, sejam eles relativos à qualidade da função socializante da escola (PERALVA, 1997; SPOSITO, 2001), sejam ainda relativos à qualidade da função de ensinar (MELLO, 1996, 2004). Articulados, esses aspectos apontam, *pari passu*, para a importância e a ineficácia da escola, que não facilita a inclusão das novas gerações à sociedade, deixando de transmitir-lhes valores, de promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas e de instruir-lhes nos conhecimentos necessários à vida pessoal e coletiva. A própria instituição sofre as conseqüências disso, sendo ameaçada de violências sejam elas decorrentes de seu entorno ou produzidas no seu interior (ABRAMOVAY; RUA, 2002; BATISTA; EL-MOOR, 1999; CANDAU, 2001; DEBARBIEUX; BLAYA, 2002a, 2002b; FILMUS ET AL.; LUCINDA; NASCIMENTO, 2003; entre outros).

Indicador do crescente interesse pelo problema é o aumento de publicações especializadas surgidas em Português nos últimos anos, sobretudo com a iniciativa da

UNESCO. Pesquisas de abrangência nacional e local foram desenvolvidas, principalmente como investigações acadêmicas de pós-graduação, a maioria descritivas e diagnósticas, de alcance nacional ou local, enfocando externos e internos que contribuem para as manifestações da violência na escola (ABRAMOVAY, 2002, 2003; ABRAMOVAY; RUA, 2002; ANDRADE, 1998, 2002, 2004, 2005c; BATISTA; EL-MOOR, 1999; BRASIL, 2003; CANDAU, 2001; CASTRO, 2001; DEBARBIEU; BLAYA, 2002a, 2002b; GUIMARÃES, 1988, 1992, 1996a, 1996b; LUCINDA; NASCIMENTO; CANDAU, 2001; NOLETO, 2004; OLIVEIRA, 2000; ORTEGA; DEL REY, 2002; RISTUM, 2001; SANTOS, 2002; SPOSITO, 2001; WAISELFISZ; MACIEL, 2003).

Historicamente, o aumento do interesse pela violência na escola nasce no contexto da redemocratização brasileira. Se nos anos 1980 a preocupação maior consistia em proteger as escolas de invasores e em geri-las mais democraticamente, nos anos 1990 “a violência escolar passa a ser observada nas interações dos grupos de alunos, caracterizando um tipo de sociabilidade entre os pares ou de jovens com o mundo adulto” (SPOSITO, 2001, p.91), tornando mais complexa sua análise.

Fenômeno ainda em maior evidência recentemente, demanda estudos de diversos campos teóricos e científicos que contribuem para sua prevenção ou superação através de ações tomadas pelas próprias unidades de ensino. A esse respeito, em contraste com a responsabilidade da escola de ser lugar de prevenção da violência e de resolução não-violenta de conflitos, a realidade da baixa qualidade do ensino da escola básica pública contribui para o desgaste da auto-estima e da auto-imagem do alunado (MELLO, 1996), fator esse associado às causas internas de violência contra a escola (ABRAMOVAY; RUA, 2002): uma escola que não ensina provavelmente não será valorizada por seu alunado, que não vê sentido em respeitá-la e por ela zelar.

Na tarefa de intervir, educadores e educadoras são considerados peças-chave, por ser deles a responsabilidade de estabelecer, por meio de atividades pedagógicas, as condições para o desenvolvimento da socialização do alunado. Para tanto, pesam as competências dos próprios educadores e educadoras e, no caso dos conflitos e da violência, a competência inter-relacional.

Disso tudo, surgiram seis questões:

1. De que competência (e respectivas habilidades) educadores e educadoras valem-se para fazer face aos problemas da convivência na escola?
2. Do ponto de vista psicanalítico, quais processos psicodinâmicos devem ser considerados, a fim de entender-se a violência?

3. Ainda desse ponto de vista, como entender as funções que educadores e educadoras devem assumir em razão do conflito e da violência?

4. Como entender, a partir da teoria da transicionalidade winnicottiana, a constituição de um bom clima escolar?

5. O que motiva educadores e educadoras a intervirem face aos conflitos e à violência na escola?

6. Como eles e elas adquirem essa competência e a empregam na gestão de conflitos e na prevenção ou superação da violência na escola?

Conforme a discussão desenvolvida no Capítulo 3 e de acordo com as teorias psicanalíticas de Freud (1919) e Winnicott (1975), o estranhamento está na raiz de conflitos conviviais, pois deriva do súbito reconhecimento do recalcado no confronto entre identidade e alteridade, provocador de angústia. Por sua vez, a teoria da transicionalidade descreve os processos relativos à constituição da subjetividade, através de uma conquista gradual da autonomia psíquica pelo bebê (por conta da adaptação a um ambiente seguro), constitutiva de um espaço chamado potencial, matriz da simbolização e da cultura. Parte-se do pressuposto segundo o qual os conflitos conviviais geradores de violências na escola estão relacionados aos efeitos dos processos psíquicos do estranhamento e ao desfazimento do espaço potencial.

Afirma-se, como tese, que o educador necessita desenvolver uma competência, aqui denominada inter-relacional, que mobiliza e integra habilidades pessoais (pedagógicas, cognitivas, sociais, comunicacionais, procedimentais, afetivas e desiderativas) necessárias à elaboração do estranhamento e à (re)constituição do espaço potencial escolar, processos intersubjetivos necessários à prevenção e à superação da violência na escola.

Nesse sentido, essa competência permite ao educador gerir as inter-relações de uma turma ou de toda a escola, garantindo, com isso, a possibilidade da inserção do conhecimento escolar na cadeia simbólica inaugurada pelo objeto transicional. Habilita-o, ainda, a reparar pedagogicamente os efeitos, no espaço potencial escolar, da assimetria intersubjetiva entre vítima e autor da violência — assimetria cujos fundamentos remontam à situação antropológica fundamental (LAPLANCHE, 2002) e é evocada na experiência do estranhamento.

Outras proposições desdobram-se a partir dessa tese: pensado a partir da teoria da transicionalidade (ABRAM, 2001; FRELLER, 2001) e entendido como a condição para a subjetivação, inerente ao encontro entre realidade externa e interna, no contexto da intersubjetividade, na escola o espaço potencial é definido pelas condições para relacionar-se criativamente com o conhecimento e os outros sujeitos de aprendizagem nela envolvidos. A

garantia desse espaço é o correlato inconsciente e intersubjetivo diretamente proporcional à constituição de um bom clima nas relações pedagógicas, favorecendo a aprendizagem e a convivência bem sucedidas, a resolução pacífica de conflitos e a prevenção da violência.

O educador é o maior responsável pela (re)constituição do espaço potencial nas relações estabelecidas em classe, em particular, e na escola como um todo. O exercício da competência inter-relacional pelo educador é, assim, condição integrante do processo de constituição do espaço potencial escolar.

Então, a competência inter-relacional ajuda a descrever e analisar as intervenções de educadores que manejam eficazmente situações de conflito e violência na escola e, logo, que contribuem para a constituição de um clima escolar favorável ao aprendizado.

Entende-se que a aplicação das teorias do estranhamento e da transicionalidade às situações de conflito e violência na escola e à intervenção do educador nesse contexto amplia o conhecimento sobre os processos psicossociais subjacentes às relações intersubjetivas na escola e sobre os processos psíquicos que fundamentam a competência inter-relacional do educador. Esse conhecimento presta-se ao planejamento e a análise das dimensões afetiva e desiderativa que integram as condições geradoras do clima institucional na sala de aula e na escola. Também subsidia o aperfeiçoamento da formação profissional dos educadores, particularmente no que se refere à aquisição do saber necessário ao bom manejo de conflitos e violência na escola.

Disso se reconhece, como objetivo geral desta pesquisa, analisar a competência inter-relacional do educador na gestão de conflitos e na prevenção da violência na escola. Para tanto, neste Capítulo descreve-se o fenômeno estudado e se enunciam a tese e seus conceitos principais, apresentam-se justificativa, objetivos, metodologia e procedimentos da pesquisa. Porque essa competência é mais necessária em situações de violência, nos Capítulos 2 e 3 são revisados, respectivamente, a literatura das pesquisas científicas sobre a violência na escola e o debate teórico sobre a violência em geral, apresentando-se a pedagogia institucional como uma teoria educacional sobre a violência na escola e a mediação pacífica de conflitos: O Capítulo 4 apresenta e articula as teorias do estranhamento e da transicionalidade. O Capítulo 5 analisa o perfil da competência inter-relacional de educadores e educadoras no enfrentamento da violência e dos conflitos na escola. A Conclusão apresenta uma avaliação final dos resultados deste estudo, indicando questões e aplicações educativas.

### 1.3. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS: OBSERVAÇÕES GERAIS

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: um estudo de caráter teórico, e uma coleta de dados empíricos de natureza qualitativa, envolvendo educadores de escolas públicas de ensino fundamental e médio na Paraíba e de ensino secundário na França. A primeira etapa consistiu de uma revisão e discussão da bibliografia sobre competência, conflito, violência na escola, mediação e teorias respectivas. Paralelamente, a coleta de dados empíricos iniciou-se com a definição de uma amostra da população e a seleção de sujeitos a serem entrevistados.

No caso da Paraíba, tomou-se a decisão de predefinir uma amostra da população, constituída por educadores e educadoras inscritos no curso de capacitação profissional para educadores promovido em março de 2003 pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e intitulado “Gestão de Conflitos na Escola”, num total de 113 profissionais (dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Ação Comunitária da UFPB).

O critério de predefinição de tal amostra foi a hipótese segundo a qual esses participantes estariam mais motivados a participar de uma pesquisa voltada para o estudo de competências pedagógicas em situação de conflitos e de violência na escola, tendo em vista sua livre inscrição e participação em um curso dedicado a uma temática aproximada. Pressupôs-se que, aplicando-se questionário aos referidos 113 profissionais, haveria uma maior probabilidade de questionários respondidos do que no caso de utilizar-se uma amostra definida aleatoriamente.

Assim, a seleção de sujeitos para as entrevistas deu-se através da aplicação de questionário, enviado por correspondência a toda a amostra. O questionário, constituído de vinte e cinco questões (ver Apêndice 1), foi delineado para identificar, entre outros elementos, as habilidades profissionais auto-atribuídas — relacionando-as à formação, ao trabalho e à intervenção em situações de conflito e violência na escola.

A partir das 27 devoluções de questionários respondidos, fez-se uma seleção de 12 educadores. O critério estabelecido para a seleção consistiu na “riqueza de respostas ao questionário”, definida como respostas claras ao maior número de questões fechadas, respostas claras e pertinentes às duas questões abertas com que o questionário é finalizado, e respostas afirmativas quanto à intervenção pessoal nas situações de conflito na escola.

Um total de 12 educadores paraibanos, dentre diretores, técnicos educacionais e professores, foram entrevistados seguindo-se um roteiro de entrevista semi-estruturada (Apêndice 2), registrada por gravador de áudio, delineada para que o participante discorresse

sobre sua história de vida pessoal e profissional e, entre outros elementos, se referisse às competências profissionais que atribui a si mesmo — relacionando-as a sua formação, a seu trabalho e à intervenção que realiza em situações de conflito e violência na escola.

Também foi possível entrevistar educadores franceses, durante estágio doutoral realizado de março a junho de 2006, que contou com bolsa concedida pela CAPES (ANDRADE, 2006; CORNELIS; ANDRADE, 2006). A partir da inserção em projeto de intervenção em um liceu profissionalizante francês situado em zona de educação prioritária — território demarcado pelo Estado francês para combater o fracasso escolar, que coincide, em 80%, com as zonas urbanas sensíveis, definidas pelos maiores índices de problemas socioeconômicos, sanitários e de segurança pública (CHARVET ET AL., 2005) —, obteve-se acesso àqueles que voluntariamente tomavam parte nas atividades promovidas pelo Setor *Crise, École, Terrains Sensibles*, do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris X – Nanterre. A entrevista semi-estruturada com esses educadores franceses seguiu um roteiro semelhante àquele utilizado com educadores paraibanos (Apêndice 3).

Na etapa desenvolvida na França, a hipótese de predefinição da amostra foi a mesma levantada para os educadores brasileiros, isto é, supôs-se que os participantes das atividades de intervenção do Setor estariam mais motivados a participar de uma pesquisa voltada para o estudo de competências pedagógicas em situação de conflitos e de violência na escola. Foram entrevistados 11 participantes, nas funções administrativa, docente e técnico-pedagógica.

Diferentemente da coleta no Brasil — ainda que se tenha participado do momento de aplicação do questionário de percepção e julgamento dos 11 fatores correlativos à violência na escola, construído por Pain, Barrier e Robin (1997) — houve acesso direto do pesquisador aos 11 educadores do liceu.

Dentre as 23 entrevistas produzidas ao longo da coleta, seis foram literalmente transcritas e submetidas à análise de conteúdo (BARDIN, 1979), tendo como referências a teoria psicanalítica e as categorias definidas pelas habilidades identificadas no Quadro 1, para exame e demonstração da tese.

A seleção dessas entrevistas foi feita a partir de uma escuta livre inicial, que considerou a variedade de experiências do(a) entrevistado(a), suas habilidades e o fato de que todos os seis intervêm em situações de conflito e violência nas suas escolas. A distribuição de entrevistas por nacionalidade foi a seguinte: quatro das entrevistas analisadas foram concedidas por educadores brasileiros, duas por educadores franceses, a quem foram atribuídos pseudônimos e de quem foram omitidos detalhes que os pudessem identificar, por razões éticas.

Ainda que o objetivo das entrevistas com educadores das duas nacionalidades não tenha sido o da comparação, os dados obtidos permitem apontar para similitudes e diferenças que, devidas às particularidades culturais e escolares de cada país, são consideradas na Conclusão desta tese, no que revelam da competência aqui analisada.

A competência inter-relacional foi constatada a partir da identificação de uma ou mais das habilidades auto-referidas pelos entrevistados, sejam elas explicitamente auto-referidas, sejam inferidas pela análise do pesquisador a partir de suas falas. A identificação de habilidades resultou de ao menos três julgamentos através de leitura e análise, segundo a lista de habilidades, do conteúdo de cada entrevista, feitos pelo pesquisador. A frequência de cada habilidade identificada na fala dos entrevistados foi registrada na Tabela de Frequência de Habilidades Identificadas (Apêndice 4), a qual permitiu construir Gráficos de Perfis de Habilidades Inter-relacionais (Apêndice 5), criados para facilitar a leitura comparativa das habilidades cuja mobilização e arranjo são garantidos pela competência inter-relacional dos entrevistados.

O uso de questionário e entrevista acompanha pesquisas anteriormente desenvolvidas sobre a violência na escola (ABRAMOVAY; RUA, 2002; LUCINDA; NASCIMENTO; CANDAU; 2001). No questionário aplicado aos educadores brasileiros, retomaram-se algumas questões já formuladas pelo INEP (BRASIL, 2003).

#### 1.4. DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS EMPÍRICOS

Dois instrumentos de coleta de dados foram utilizados: um questionário e uma entrevista. O questionário foi delineado com 25 questões — duas das quais abertas — para coletar dados referentes ao perfil e às habilidades pedagógicas dos sujeitos participantes da pesquisa, às condições estruturais e institucionais de suas escolas, à experiência profissional, à motivação para o trabalho e para a intervenção educativa nos conflitos, à auto-percepção profissional e à conceituação da violência e dos conflitos na escola (Apêndice 1). A última questão, aberta, solicitava a narrativa de história real, bem ou mal sucedida, conhecida pelo(a) respondente, em que um(a) educador(a) mediou conflitos na escola, evitando (ou não) violências, com explicação das razões do sucesso (ou do fracasso) dessa mediação.

A entrevista semi-estruturada, gravada em áudio, continha quatro questões abertas, a partir das quais se desenvolveram outras questões (ver roteiro nos Apêndices 2 e 3). A

primeira questão visava que o(a) participante discorresse sobre sua história de vida pessoal e profissional; indicasse os motivos de escolha da profissão e permanência nela; aprofundasse (explicando, comentando) as respostas à questão 16 do questionário (motivação para o trabalho); indicasse motivos de satisfação ligados à atividade profissional; e avaliasse a própria formação (tomando as demandas profissionais como referencial para a avaliação) e o próprio trabalho (razões atribuídas à eficiência).

A segunda questão visava que o(a) participante aprofundasse (explicando, comentando) as respostas à quinta questão do questionário (auto-percepção de habilidades pessoais/profissionais); relacionasse as habilidades auto-percebidas com o próprio trabalho e com a formação profissional; e relacionasse as habilidades auto-percebidas com as situações de intervenção em face da violência e dos conflitos.

A terceira questão visava que o(a) participante comentasse as respostas à questão 19 do questionário (suas próprias reações frente a situações de violência na escola); discorresse sobre as causas da violência na escola; explicasse como intervém profissionalmente em situações de conflito; indicasse os motivos que o(a) levam a intervir nos conflitos; discorresse sobre as condições de possibilidade de intervenção do(a) educador(a) para evitar ou superar a violência na escola; pudesse se avaliar nessas intervenções; e relacionasse a própria história e formação à(s) estratégia(s) adotada(a) ao intervir em situações de conflito.

A quarta questão visava que o(a) participante discorresse sobre expectativas, temores e projetos relativos ao futuro pessoal e/ ou profissional, próximo ou longínquo, pessoal ou coletivo, no que tange à educação escolar.

Considerando as diferentes características dos sistemas escolares brasileiro e francês, a entrevista foi adaptada em função da realidade francesa (Apêndice 3). A primeira e última questões são idênticas. Da segunda à sétima questão, o roteiro usado na França é ajustado ao teor do segundo e terceiro bloco de questões feitas aos brasileiros.

## 1.5. A ORGANIZAÇÃO DA TESE

Esta tese tem seis capítulos. Cada um deles foi escrito de modo a respeitar a seguinte estrutura: uma introdução descritiva das partes do capítulo; na maioria das vezes, um desenvolvimento que organiza o argumento de cada capítulo em subdivisões; e uma breve referência ao capítulo subsequente.

Assim, neste Capítulo formulou-se a definição de competência inter-relacional, enunciaram-se a tese e seus conceitos principais e foram apresentados a justificativa do trabalho e informações sobre objetivos, metodologia e procedimentos da pesquisa.

Ainda que a competência inter-relacional não seja mobilizada apenas em situações de violência na escola, esse fenômeno constitui o cenário em que ela se faz necessária de modo mais premente. Isso justifica o estudo, em dois Capítulos, da violência e de suas manifestações na escola: no Capítulo 2, revisa-se a literatura científica sobre os conceitos de conflito e de violência para se apresentar o estado da arte dos estudos sobre a violência nas escolas.

O Capítulo 3, por sua vez, é dedicado a resumir o estado atual do debate teórico acerca da violência para contextualizar o entendimento de uma teoria da violência na escola — a pedagogia institucional — aplicada, a seguir, à situação de mediação de conflitos na escola. Esse exercício revela contribuições oriundas da pedagogia institucional para o entendimento da competência inter-relacional.

No Capítulo 4, apresenta-se uma construção teórica de base psicanalítica, que apresenta e articula conceitos da teoria freudiana e da teoria winnicottiana para interpretar as situações de conflito e violência na escola, bem como as intervenções do(a) educador(a) competente em inter-relações. No Capítulo 5, a articulação teórica feita anteriormente é aplicada à análise da competência inter-relacional de educadores, a partir de algumas de suas experiências de manejo de situações de conflito social e de violência na escola.

Ao final, além de uma síntese do trabalho, apresentam-se conclusões e questões concernentes à pesquisa, bem como encaminhamentos para a prática e a formação pedagógica, no que tange à aquisição e ao uso da competência inter-relacional.

Um mapa conceitual é apresentado ao final desta Introdução, a fim de oferecer uma síntese da organização desta tese.

Três observações ainda são necessárias: a primeira delas enfatiza o interesse eminentemente educativo de que esta investigação está imbuída. Nesse sentido, o desenvolvimento de novas relações teóricas e a discussão de sua coerência, validade e aplicabilidade estão a serviço do aperfeiçoamento do conhecimento necessário à gestão e à prevenção da violência na escola. Pensa-se em contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho de educadores e educadoras, particularmente no que diz respeito à compreensão de suas intervenções eficazes. Cabe, portanto, ter em mente o difícil e necessário princípio do equilíbrio entre pertinência e exequibilidade da pesquisa educacional (FERREIRA, 2004).

Ao longo do texto, a referência ao gênero feminino enfatiza o reconhecimento da importância das relações de gênero na escola e na problemática dos conflitos e da violência. Masculino e feminino estão presentes na escola, em seus educadores e educadoras, alunos e alunas, pais e mães, todos imbricados por relações que se mantêm ainda muito estereotipadas e que se reproduzem também graças à escola (FERREIRA; CARVALHO, 2006). Não só as mulheres habitam a escola, na condição de educadoras, mães e alunas, muitas vezes com ampla maioria, como decorrência da feminização do magistério no Brasil, mas a violência na escola está associada à existência de padrões que identificam o masculino com o agressivo, fazendo da violência um traço que se associa fortemente à identidade masculina em muitas culturas — com conseqüências, também, para a identidade feminina e para a vitimização de mulheres e de minorias sexuais na escola (CARVALHO, 2000, 2003; CASTRO; ABRAMOVAY, 2003; CORNELIS; ANDRADE, 2006; DUNE; HUMPHREYS; LEACH, 2003; SOUSA; CARVALHO, 2003). Além da referência ao feminino, o eventual uso do masculino impessoal como representação do coletivo visa a simplificar o texto.

Destaca-se, por fim, que o uso do conceito de competência inter-relacional não adere política ou ideologicamente ao discurso individualista da lógica econômica liberal, dominante na contemporaneidade. Ao contrário, como mostram as falas de Socorro, Pedro e Jean, bem como os estudos dos especialistas citados, a eficácia de uma competência só se verifica, é bem entendida e aproveitada num contexto intersubjetivo: educar é um processo cujo sucesso também deriva da qualidade da interação com seus colegas e alunos — o que é ainda mais verdadeiro com a competência inter-relacional.

As traduções da bibliografia e dos depoimentos produzidos originalmente em Francês são da autoria do pesquisador. O texto (ou a fala) original é reproduzido (a) em nota de rodapé.

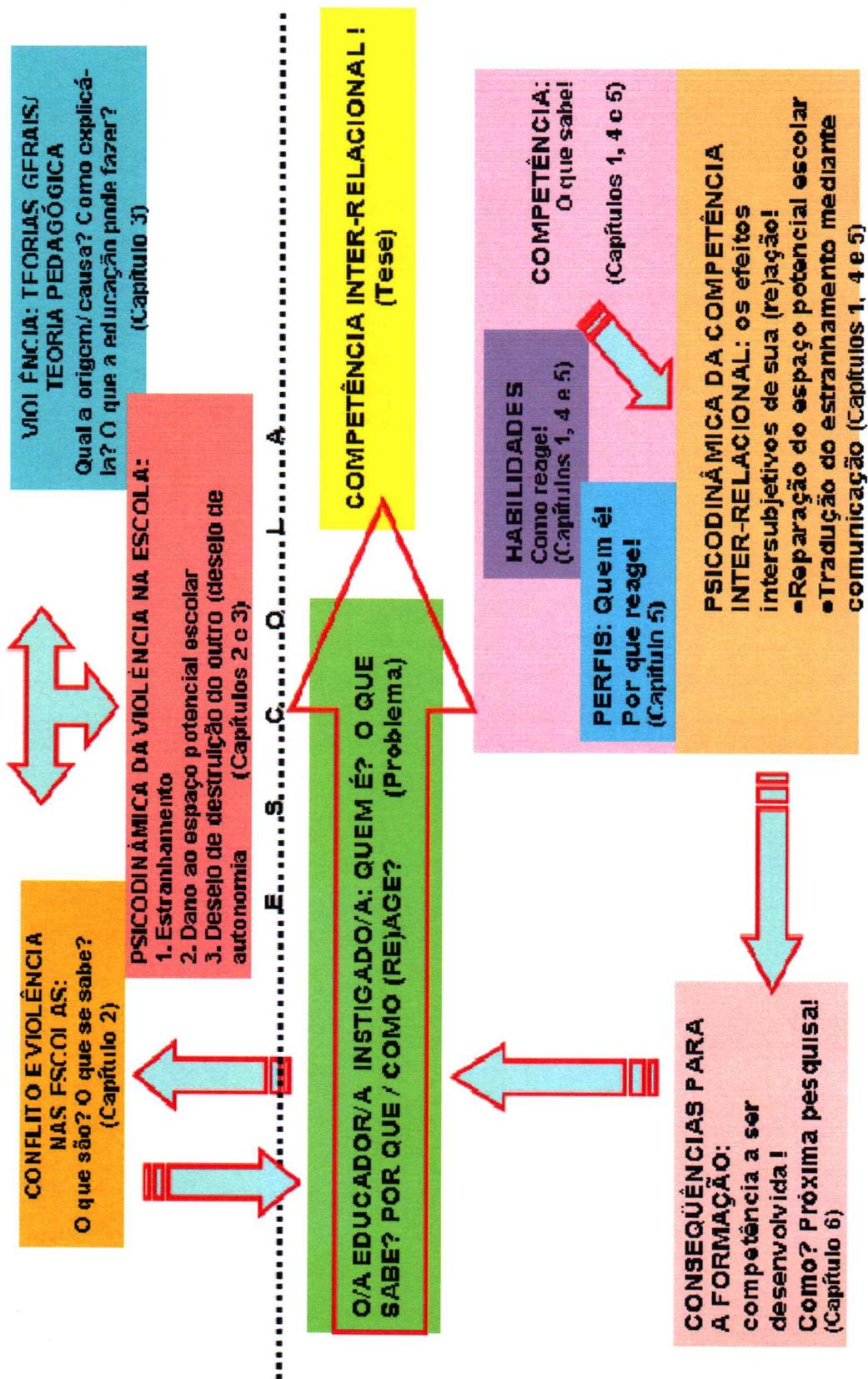


Figura 1 – Mapa Conceitual da Tese

## 2. DO CONFLITO À VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: CONCEITOS, CENÁRIOS, PESQUISAS

O conflito pode ser um ato não violento se o enquadre e a lei autorizarem a mediação, instituindo a negociação direta ou indiretamente cooperativa.<sup>1</sup>

Jacques Pain (2004, p.9)

Se a violência é construída, então ela pode ser desconstruída.<sup>2</sup>

Éric Debarbieux (2002a, p.75)

Os conflitos relacionais (ou conviviais) e, mais particularmente, as violências na escola são as ocasiões em que a competência inter-relacional se mostra mais urgente, de modo que não se concebe um(a) educador(a) competente no plano inter-relacional sem que este(a) se implique e se aplique no seu manejo pedagógico. Por isso, neste Capítulo, oferece-se um panorama conceitual e descritivo dos conflitos e das violências na escola, resultante das reflexões e principais pesquisas contemporâneas.

Inicialmente é feita a distinção entre o conflito e a violência na escola e apontada a relação entre ambos, como preâmbulo para a apresentação, na segunda parte, das pesquisas de âmbito internacional, nacional e local acerca das violências nas escolas, organizadas segundo a literatura científica produzida sobre o assunto. Na terceira parte, faz-se uma apreciação crítica das pesquisas consideradas e da fenomenologia do objeto de estudo.

A violência na escola é aqui eventualmente pluralizada para se salientar seu caráter complexo e suas especificidades, definidas pelas particularidades relativas ao lugar, àqueles e àquelas envolvidos e suas culturas.

---

<sup>1</sup> No original: « Le conflit peut être un acteur non violent si le cadre et la loi autorisent la médiation, instituant la négociation, directement (ou par défaut indirectement) coopérative ».

<sup>2</sup> No original: « Si la violence est construite, elle peut donc être démontée ».

## 2.1. DOS CONFLITOS RELACIONAIS ÀS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS: SITUANDO O PROBLEMA

Os conflitos são inerentes à condição humana, constituindo o que Pain (2006a) entende serem as situações vitais de competição por bens escassos. Individual e coletivamente, então, eles exprimem um dinamismo que provoca tensões e exige soluções. Seres psicossociais, homens e mulheres definem-se ao participarem de relações, e, no entender de Wiewiorka (2004), esse caráter relacional se acentua quando há conflitos. Assim, os conflitos são entendidos como aspectos perenes da vida humana e “componentes essenciais da interação social em qualquer sociedade” (COSER, 1996, p.120), promovendo umas vezes a mudança, outras a conservação da unidade social.

De fato, como lembra Burguet (2005), é a partir dos conflitos que são vividos processos de crescimento. Na escola não é diferente: os conflitos dão-se em diferentes níveis e são sempre ocasião oportuna para novas aprendizagens, nas várias dimensões: cognitiva, emocional, social etc. Ortega e Del Rey (2002, p.47) afirmam que a própria atividade de ensino e aprendizagem é intrinsecamente contraditória e “cria um contínuo fluir de exigências pessoais e grupais, que se tornam conflitos aos quais é preciso atender [...]”. Desse modo, gradualmente, o conflito vem sendo considerado pelos especialistas em educação, que se dedicam a entendê-lo em suas manifestações e a reconhecer sua positividade, ao buscarem formas de superá-lo.

Além dos conflitos cognitivos inerentes à aprendizagem (COLL; MARTÍ, 1996), a escola é palco de conflitos relacionais. “Quotidianamente na classe, os alunos confrontam-se com seus camaradas e com o professor. Desses confrontos, nascem tensões e conflitos”<sup>3</sup> (MENZA-SCHREÛQUE, 1994, p.85). A convivência, portanto, não se dá sem conflitos, que são concebidos como qualidade intrínseca aos vínculos: a constituição da subjetividade dá-se no confronto com a alteridade — que, além das identificações possíveis, comporta, por definição, diferenças (algumas delas conduzindo a contradições) entre os desejos e interesses dos sujeitos implicados em relação.

Essa perspectiva dialoga com uma concepção de subjetividade que também caracteriza o psiquismo como essencialmente conflituoso. Nesse enquadre, o conflito é um importante

---

<sup>3</sup> No original: « Quotidiennement dans la classe, les élèves se trouvent confrontent à leurs camarades et à leurs maîtres. De ces confrontations naissent des tensions, des conflits ».

fator para o dinamismo individual e coletivo, determinando mudanças, adaptações, crescimento, mas também retrocessos ou estagnação psíquica e institucional.

Influenciada por várias teorias da sociologia, da psicologia e da filosofia que enxergam dialética e dinamismo na subjetividade e na intersubjetividade, esta compreensão que atribui uma positividade ao conflito é, todavia, recente em educação. A educação foi tradicionalmente concebida como um processo formativo em que a conformação e a obediência a parâmetros de uniformidade preestabelecidos eliminariam as dissonâncias e os conflitos, já que as realidades física e social eram idealizadas exclusiva ou prioritariamente em termos de ordem, harmonia e consenso. Também a escola foi concebida para agir em função da homogeneidade e do nivelamento, evitando ou suprimindo o conflito (DURKHEIM, 1967), estando ainda despreparada para a heterogeneidade e as diferenças.

Ora, essas distintas posições pedagógicas fundam-se em diferentes concepções do que seja um conflito, produzidas em várias áreas do conhecimento. Para maior clareza das relações entre conflito e violência, aqui empreendida, convém mencionar brevemente tais concepções.

Um conflito pode ser definido, no campo na lógica, como uma relação de contradição entre dois princípios ou propostas, estabelecida a partir das determinações que cada um exerce em um objeto comum aos dois (ABBAGNANO, 1998; LALANDE, 1996). Na ética, o termo trata de decisões, ações, regras e valores, designando a oposição entre duas decisões de ação em relação a uma regra ou valor, entre uma ação e sua regra (ou valor) ou ainda entre duas regras (ou valores) concernentes à mesma decisão ou ação (RAUZY, 2003).

Na psicologia, designa a experiência de frustração diante da simultaneidade de necessidades, desejos ou tendências comportamentais incompatíveis (ALENCAR, 2000); e ainda, o efeito da insuficiência de um esquema cognitivo em face de um novo problema e a defasagem entre esquemas de diferentes graus de complexidade, em um mesmo estágio cognitivo (CARRETERO, 1997).

Psicanaliticamente, o conflito caracteriza a relação entre desejos, entre pulsões, entre instâncias psíquicas, entre sistemas (consciente e inconsciente), entre desejos e interdições, bem como o jogo da intersubjetividade — manifesto, por exemplo, em complexos como o de Édipo (ANZIEU, 2001; LAPLANCHE; PONTALIS, 1991).

Na sociologia, o conflito é entendido, basicamente, de duas perspectivas distintas. Segundo Birnbaum (1995), elas podem ser identificadas como estrutural e relacional. A estrutural concebe o conflito como uma ameaça à unidade social, fundada no consenso (tal é a inspiração vinda de Durkheim), ou, noutro extremo, uma decorrência da desigualdade

característica da própria sociedade (tal é a inspiração marxista). Por sua vez, a relacional (de inspiração weberiana) entende o conflito como uma decorrência normal das relações de poder e, assim, como um dos princípios do funcionamento social. Logo, os conflitos são “formas de ação através das quais se processam quer a transformação social, quer a manutenção da própria ordem” (BIRNBAUM, 1995, p.261).

Dessas considerações extrai-se que o conflito tanto pode referir-se a uma situação específica quanto a um processo; que há vários tipos de conflito, interpretados diferentemente, conforme as circunstâncias e a teoria que serve de suporte à análise do problema. Acresce-se que a classificação dos conflitos leva em conta critérios como a dimensão (número de elementos envolvidos), a intensidade (grau de comprometimento dos elementos envolvidos), os objetivos de cada elemento nele implicado (PASQUINO, 1998), as formas encontradas para resolvê-los, a sua relação com as regras do jogo social — acatando-as ou recusando-as (BOUDON; BOURRICAUD, 1993), e o grau de consciência ou a intenção dos atores neles implicados (BIRNBAUM, 1995). Não menos importante é a apreciação de que, independentemente da causa dos conflitos, as estratégias para resolvê-los têm um papel determinante sobre seus efeitos.

De acordo com os objetivos deste trabalho, interessam os conflitos que repercutem na subjetividade e na intersubjetividade. Pelo referencial teórico aqui adotado, admite-se que tanto o psiquismo quanto a sociedade caracterizam-se pelo jogo instável e permanente entre equilíbrio e conflito, unidos num contínuo que contraditoriamente os articula, ora pela acentuação de um, ora pela superação provisória do outro.

Daí se reconhecer a dupla potencialidade do conflito: ele tanto pode acentuar desacordos e favorecer soluções não-consensuais (entre as quais a violência) quanto pode ser ocasião de fortalecimento dos vínculos sociais, favorecendo a conservação ou a mudança, caso haja dispositivos que garantam as condições necessárias de sua resolução pacífica, entre as quais se incluem o debate racional e a recusa da violência.

Por causa dessa dupla possibilidade, é bom atentar para as formas de resolução dos conflitos postas em prática no cotidiano. Na escola, em particular, isso é importante, pois sua obrigatoriedade inicial faz com que para ela acorram pessoas de variadas origens, idades, sexos, condições socioeconômicas e culturais, com suas diferenças, fazendo dela um terreno propício aos conflitos. “A escola é [...] um cenário no qual a convivência é literalmente uma rede de relações em que é imprescindível dispor de instrumentos e recursos para resolver [...] os conflitos que surgem no desenrolar diário da vida em comum” (ORTEGA; DEL REY, 2002, p. 145-146).

Por outro lado, ela é encarregada de formar valores e habilidades pró-sociais que motivem para a convivência, valendo-se, inclusive, dos conflitos gerados pelo encontro de diferenças, assim como, particularmente, de situações mais graves que ameaçam os vínculos grupais, como é o caso da violência.

A referência à violência permite já destacar que o conflito não implica necessariamente nesse desfecho. Como indica Wieviorka (2004), enquanto os conflitos são inerentes à vida em coletividade, remetendo sempre à convivência e aos acordos que lhe são necessários, a violência é o oposto, já que inviabiliza a vida em comum e nega a possibilidade de acordos.

Pain (2006a), ao distinguir agressão e agressividade de violência, reconhece nos conflitos situações vitais em que a agressão — “estado físico primitivo da agressividade” — e a agressividade — “função vital de asserção”<sup>4</sup> — estão necessariamente presentes, mas não a violência. Exemplo disso é o esporte, com que se aprende a assertividade e o autocontrole<sup>5</sup>. Nessa perspectiva, os conflitos são uma característica própria aos vínculos sociais, que, submetidos a tensões decorrentes da oposição de interesses, também prevêm normas para a resolução de conflitos.

Há, porém, casos em que essas normas inexitem, são excludentes ou injustas e não atendem às necessidades e desejos, propiciando o surgimento de violência (VINYAMATA, 2005). Desta forma, eliminando (ou negando) o conflito às custas da força, a violência atesta a pobreza de dispositivos políticos de adaptação, auto-regulação e de mudança de uma determinada sociedade, num dado momento de sua história (PASQUINO, 1998).

Destarte, a violência pode encontrar-se na origem ou no final de relações conflituosas, como expressão da fragilidade dessas relações, numa espécie de proporcionalidade inversa (WIEVIORKA, 2004): quanto mais violências, menos conflitos manifestam-se.

Ou seja, se a violência é uma estratégia radical para solucionar conflitos, que se vale do desequilíbrio da relação de forças para imobilizar o adversário (PRUD’HOMME, 2004), os conflitos, por admitirem alternativas à violência, podem servir para a estruturação das relações sociais, organizadas a partir da negociação.

---

<sup>4</sup> No original, respectivamente: « état physique primitif d’agressivité » e « fonction vitale d’assertion ».

<sup>5</sup> Pain (1999) analisou a relação entre esporte, agressividade e violência, considerando, particularmente, o caso das artes marciais e dos esportes de combate. “A agressividade é... um fenômeno relacional, antes de tudo. É no interior da agressividade que as artes marciais desenvolvem seu sistema de rituais e uma ética da morte violenta, concebida, na verdade, como o retorno último da vida sobre si mesma” (p.155). (No original: « l’agressivité est [...] un phénomène relationnel avant tout. C’est au coeur de l’agressivité que les arts martiaux déploient leur système de rituels et une éthique de la mort violente conçue en fait comme un retournement ultime de la vie sur elle-même ».)

Pensando a escola a partir desses referenciais, afirma-se que o contrário também é verdadeiro: quanto mais houver conflitos devidamente elaborados com a ajuda dos educadores e educadoras, menos violências nas escolas haverá. Essa é a posição de Pain, para quem “trata-se de pôr em ação o conflito para evitar a verdadeira violência. Mas certamente que com leis e regras, com um terceiro”<sup>6</sup> (2004, p. 9). Desse modo, o conflito põe em ação forças pessoais — em particular a agressividade — que, ligadas a necessidades e desejos, têm uma clara função vital.

A violência, por outro lado, é “uma patologia da agressividade”<sup>7</sup> (PAIN, 2006a, p.30), de modo que se faz necessário discernir entre agressividade (sempre presente nos conflitos), agressão (como expressão primitiva da agressividade) e violência (como o abuso da agressividade), a fim de que se possa bem avaliar e intervir educativamente.

Essa leitura leva a insistir: se a violência é uma possibilidade, ela não é uma necessidade. É possível haver uma continuidade entre conflitos e violência, a qual, porém, só se verifica em situações em que o conflito é mal gerido. “A violência pode ser considerada um instrumento utilizável num conflito social ou político, mas não o único nem necessariamente o mais eficaz” (PASQUINO, 1998, p.226).

Desse modo, ainda que distinta dele, a violência encontra-se articulada ao conflito como a possibilidade de sua expressão excessiva, como uma intensificação das tensões que rompe com o vínculo social do qual o conflito é elemento. Para Wiewiorka (2004), esse contínuo entre conflito e violência é estabelecido pela busca do sentido que caracteriza a vida humana, individual e coletivamente.

Assim, deve-se buscar, mesmo na violência, o sentido que se excedeu, a fim de que seja esclarecido qual o conflito de base e restabelecidas as relações segundo termos negociáveis. Donde a importância da comunicação e do diálogo como formas de reabrir o espaço para uma nova tradução do sentido perdido (porque desfigurado no exagero).

Na escola, isso é particularmente verdadeiro. Como mostram Ortega e Del Rey (2002), os conflitos mal-geridos podem derivar na confusão típica do paroxismo inerente à violência, por conta da deterioração dos vínculos. Por conseguinte, a má gestão dos conflitos (e não eles mesmos) é a causa do surgimento da violência na escola, favorecendo a manifestação de

---

<sup>6</sup> No original: « il s'agit de faire du conflit pour éviter la vraie violence. Mais bien sûr jamais sans lois ni règles, sans un tiers ».

<sup>7</sup> No original: « une pathologie de l'agressivité ».

preconceitos e discriminação<sup>8</sup>, da agressão física ou moral, da anulação ou destruição da dignidade e da cidadania alheia.

Estreitamente vinculadas aos conflitos, portanto, as violências na escola são analisadas, em geral, por suas causas e manifestações, agrupadas em fatores internos (modelos de gestão, modelos de relacionamento e resolução de conflitos inter ou intragrupoais, além dos vínculos com a comunidade de origem) e externos à escola (invasão por gangues e traficantes, burocracia centralizadora do poder decisório nas instâncias hierárquicas supra-escolares).

Outro dado importante é o da mudança na abrangência do conceito. Inicialmente relacionado com fatores exógenos (falta de segurança pública, invasões do prédio escolar) ou com a rigidez e a arbitrariedade dos dispositivos de controle disciplinar (a vigilância e a punição) e do currículo escolar (violência simbólica), o conceito ampliou-se quando os padrões de sociabilidade também passaram a ser considerados como fonte endógena para a violência na escola: é o caso de agressões (verbais e físicas), ameaças e incivildades, sobretudo no que concerne aos alunos (ORTEGA; DEL REY, 2002).

## 2.2. PESQUISAS SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS

Por caracterizar-se como a agudização dos conflitos, a violência na escola tem sido objeto de pesquisas internacionais, nacionais e locais, cujo panorama buscar-se-á apresentar a seguir, através de quadros que, agrupando pesquisas por continentes, sintetizam a grande quantidade de dados já obtidos. Tal esforço de simplificação visa apenas a ilustrar com um panorama geral a complexidade teórica desse corpus de investigação, a qual se perderia se tomados os quadros per se.

Além da nacionalidade de origem, os dados estão organizados segundo os níveis de análise adotados — fundamentalmente identificados como o sociológico (pelo qual a violência nas escolas é analisada teórica e metodologicamente sobretudo em relação a fatores sociais) e o psicológico (pelo qual a violência nas escolas é explicada sobretudo por fatores individuais); os fenômenos estudados; as metodologias adotadas; os principais dados encontrados, assim como as hipóteses e conclusões em torno deles.

---

<sup>8</sup> Aqui entendidos também como expressões de violência (Cf. BANDEIRA; BATISTA, 2002).

Essa disposição, apoiando-se numa constatação de Blaya (2002), naturalmente é feita para fins desta exposição, já que a maior parte dos investigadores compartilham dos mesmos interesses pedagógicos derivados da preocupação ética comum e do objetivo de contribuir para intervenções, o que determina mais aproximações que divergências entre suas pesquisas. Além disso, a maioria desses investigadores demonstra estar consciente da articulação entre fatores individuais e sociais que caracteriza a violência, facilitando uma análise psicossociológica da questão.

### 2.2.1. Pesquisas internacionais

Pode-se afirmar que hoje a violência nas escolas é uma constatação presente em pesquisas de todos os continentes, as quais revelam, ao lado das particularidades de cada sociedade, elementos que, por sua recorrência, tendem a convergir para um corpo comum de conhecimentos científicos sobre o fenômeno.

#### 2.2.1.1. Europa

A partir de meados dos anos 1970, passou-se a investigar a violência na escola associada ao sentimento de insegurança urbano (até então, a preocupação centrava-se na questão da indisciplina escolar). São feitos os primeiros levantamentos e o fenômeno começa a ser admitido como objeto de investigação.

Também na década de 1970 algumas investigações nos campos da sociologia e da pedagogia institucional já punham em questão o modelo escolar vigente, sobretudo no que dizia respeito à sua função de seleção social (BOURDIEU; PASSERON, 1982) e à sua estrutura institucional autoritária, repressiva, burocrática (OURY; PAIN, 1998), a serviço do controle comportamental e psíquico dos indivíduos (FOUCAULT, 1993).

Debarbieux (2001), Montoya (2002) e Ortega (2003) lembram que os anos de 1980 assistiram à emergência do atual interesse científico pela violência na escola, o que foi marcado pela produção de análises psicológicas e de propostas pedagógicas para o

enfrentamento do problema (enfocando particularmente o sofrimento das vítimas), antes ignorado pelas políticas públicas.

Essa pesquisa cada vez mais numerosa deveu-se também aos investimentos feitos pelo Conselho da Europa e o Parlamento Europeu, interessados, no contexto dos preparativos para a constituição da União Européia, em aproximar as diferentes culturas num continente habituado a tantos conflitos bélicos, interculturais e inter-raciais.

A década de 1990 assiste, assim, à consolidação da temática como objeto de estudo da sociologia. São, conforme Debarbieux (2001), os anos da midiatização e da formulação das primeiras políticas públicas em alguns países europeus — processo esse que já começara nos anos 70 e 80, de maneira semelhante, na Europa do Norte, se considerados as pesquisas escandinavas sobre *bullying*. No final da última década do século passado, as iniciativas avançaram para uma interlocução cada vez maior entre os países daquele continente, que ainda se encontra nos estágios iniciais.

O Quadro 2, apresentado a seguir, faz referência a pesquisas divulgadas em comunicações e conferências, em sua grande maioria, em eventos internacionais, ou ainda em publicações organizadas por cientistas vinculados a grupos de pesquisa, como o “Observatório Europeu de Violências nas Escolas” – Universidade de Bordeaux e o Setor “Crise, Escola, Áreas Sensíveis” – Universidade de Paris X.

Autores	<p>Artinopoulou (2002); Blin e Gallais-Deulofeu (2005); Blomart (2002); Clémence (2002); Cowie e Smith (2002); Débarbieux (2001, 2002a, 2002b); Estrela (2006); Farrington (2002); Funk (2002); Hayden e Blaya (2002); Motoya (2002); Pain (2006a 2006b); Pain, Barrier e Robin (1997); Pain, Grandin-Degois e Le Goff (1998); Peralva (1997); Ortega e Del Rey (2002); Van Veen (2002)</p>														
Fenômenos classificados como violência na escola	<p>Comportamentos danosos, individuais ou grupais, dirigidos a pessoas, seus bens ou à instituição</p> <table border="1" data-bbox="409 956 1041 1961"> <thead> <tr> <th colspan="2" data-bbox="409 1502 482 1961">Agressão</th> <th data-bbox="409 1209 482 1502"><i>Bullying</i></th> <th data-bbox="409 956 482 1209">Outros</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="482 1738 534 1961">Física</td> <td data-bbox="482 1502 534 1738">Verbal</td> <td data-bbox="482 1209 1041 1502" rowspan="3">           Definido por Olweus (1999), está, segundo Pain, Barrier e Robin (1997), mais próximo de violências "de atitude" que da delinquência propriamente dita (como é o caso das outras violências físicas, por exemplo)         </td> <td data-bbox="482 956 1041 1209" rowspan="3">           1. Absenteísmo            2. Indisciplina:            3. Recusa ativa à participação nas atividades pedagógicas            4. Evitação de ou negligência com tarefas         </td> </tr> <tr> <td data-bbox="534 1738 780 1961">           1. Ataques contra pessoas (de mesmo estatuto ou diferente)            2. Roubo            3. Vandalismo         </td> <td data-bbox="534 1502 780 1738">           1. Injúria            2. Ameaça            3. Incivildade         </td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="780 1502 1041 1961"></td> </tr> </tbody> </table>			Agressão		<i>Bullying</i>	Outros	Física	Verbal	Definido por Olweus (1999), está, segundo Pain, Barrier e Robin (1997), mais próximo de violências "de atitude" que da delinquência propriamente dita (como é o caso das outras violências físicas, por exemplo)	1. Absenteísmo 2. Indisciplina: 3. Recusa ativa à participação nas atividades pedagógicas 4. Evitação de ou negligência com tarefas	1. Ataques contra pessoas (de mesmo estatuto ou diferente) 2. Roubo 3. Vandalismo	1. Injúria 2. Ameaça 3. Incivildade		
Agressão		<i>Bullying</i>	Outros												
Física	Verbal	Definido por Olweus (1999), está, segundo Pain, Barrier e Robin (1997), mais próximo de violências "de atitude" que da delinquência propriamente dita (como é o caso das outras violências físicas, por exemplo)	1. Absenteísmo 2. Indisciplina: 3. Recusa ativa à participação nas atividades pedagógicas 4. Evitação de ou negligência com tarefas												
1. Ataques contra pessoas (de mesmo estatuto ou diferente) 2. Roubo 3. Vandalismo	1. Injúria 2. Ameaça 3. Incivildade														
Metodologias	<p>Procedimentos</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Levantamentos de violência e vitimização</li> <li>2. Análise estatística de correlação entre indicadores</li> <li>3. Análise de representações das violências escolares</li> <li>4. Análise das condições ambientais (institucionais, sociais) que contextualizam o comportamento violento</li> <li>5. Análises comparativas de dados nacionais e internacionais</li> </ol> <p>Instrumentos de Coleta</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Observações</li> <li>2. Questionários</li> <li>3. Estudos de casos</li> <li>4. Entrevistas</li> </ol>														
<p>Violência institucional, medida a partir dos efeitos institucionais nocivos sobre o desempenho escolar do alunado e a qualidade das relações interpessoais, através da análise:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Da infra-estrutura da escola;</li> <li>1.2. Da gestão do cotidiano e da segurança             <ol style="list-style-type: none"> <li>1.2.1. Administração escolar</li> <li>1.2.2. Circulação nas dependências e entorno da escola;</li> </ol> </li> <li>1.3. Do clima escolar             <ol style="list-style-type: none"> <li>1.3.1. Medido, particularmente, pelo sentimento de segurança ou insegurança</li> </ol> </li> <li>1.4. Das relações pedagógicas             <ol style="list-style-type: none"> <li>1.4.1. Qualidade do relacionamento na sala de aula e no estabelecimento como um todo;</li> </ol> </li> <li>1.5. Das regras e normas disciplinares</li> <li>1.6. Da gestão de conflitos.</li> </ol>															

Resultados por País	
Alemanha	Ofensas verbais (acima dos 74% para ambos os sexos) são parte integrante da rotina escolar, atingindo sobremaneira o ciclo primário e o ciclo inferior das escolas secundárias, nos quais as professoras são mais vítimas que os professores (gênero como variável significativa). Contatou-se, também, brigas entre alunos, disseminação de mentiras, danos ao patrimônio escolar. Ainda que meninas sejam também autoras e vítimas, o grupo mais numeroso é o dos meninos (32% a 48%).
Bélgica	Estudos estatísticos desenvolvidos nos anos 90 apontaram para o crescimento do fenômeno entre os adolescentes;
Espanha	Predominância da violência verbal, seguida pelas ameaças e maus tratos, pela violência física e pela exclusão social, vitimando mais as meninas, em geral ocorrendo mais nas salas e nos pátios de recreio (para o caso das violências verbais). Segundo o alunado, o professorado frequentemente não toma ciência do ocorrido. A representação do alunado indica que, se 90% conhecem o problema e 58% afirmaram estar nele envolvidos, apenas um quinto se situou exclusivamente em um dos pólos da relação (22% para vítimas, 20% para agressores).
França e Reino Unido	Foram estabelecidos indicadores de risco: individuais (isolamento, baixa auto-estima, exposição a estímulos violentos em atividades de lazer); familiares (más relações); socioeconômicos (pobreza, exclusão social, percepção do alunado sobre baixa qualidade de vida de seus bairros residenciais, pertença a grupos de pares violentos); e escolares (as representações sociais dos profissionais das escolas, as relações entre adultos e alunos nas escolas, a cultura e a organização da escola como um todo e a cultura profissional dos educadores e educadoras em particular, a gestão da disciplina, a expulsão e o fracasso escolar). Há baixas estatísticas ligadas a delitos graves (como os assassinatos) verificados nas escolas, mas identificação de microviolências e microvitimizações (que não aparecem nas estatísticas francesas, por exemplo);
Grécia	Predomínio do vandalismo (54,5%) e um aumento da vitimização de pessoas (em 25%). Ainda não há registros quantitativos sobre violências referentes a adultos (vítimas ou agentes de violência) na escola. O gênero masculino, o fracasso escolar e a exclusão social são consideradas variáveis significativas: os meninos envolvem-se quatro vezes mais em violências, inclusive em torno de eventos esportivos tradicionalmente masculinos (como o futebol); os que fracassam e os excluídos (imigrantes, por exemplo) têm mais chances de apresentar conduta violenta
Holanda	Absenteísmo e evasão, sobretudo nas áreas urbanas. O alunado apresenta, em ritmo crescente, necessidades especiais de aprendizagem. O professorado é submetido a tensões e cobranças, diante das quais não se sente apto a sempre reagir. A análise neerlandesa sugere que parte dessa realidade explica-se pela inadequação do sistema escolar à realidade cultural dos alunos e alunas, que tenderiam a fracassar mais e a se envolver mais freqüentemente com a violência na escola.
Portugal	Constata-se uma relação inversamente proporcional entre gravidade da indisciplina e sua freqüência. Sugere-se que as diferenças das representações de professores sobre a violência determinam a qualidade das intervenções pedagógicas. O gênero masculino e a adolescência aparecem como variáveis com as quais a violência foi positivamente correlacionada
Suíça	As representações sobre o problema variam conforme o grupo envolvido: professores incluem mais fenômenos na categoria violência que os alunos (como a agressão verbal). Os critérios de avaliação do que é violento são inversos: os professores consideram o tipo de agressão mais relevante que o status da vítima; os alunos fazem o contrário para avaliar a gravidade do ato.. Incivildades, roubos, extorsões, agressões físicas e verbais, vandalismo, suicídio e porte de armas são constatados e avaliados como indicadores de deterioração do clima escolar.

Principais hipóteses e conclusões	Enfoque psicológico	Enfoque sociológico
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A vulnerabilidade à violência é indicada pela quantidade de fatores de risco a que está exposto o indivíduo.</li> <li>2. As crianças e os adolescentes sujeitos a fatores de risco demandam atenção mais individualizada e sistemática e representam um desafio diante do qual as escolas envolvidas geralmente fracassam</li> <li>3. O comportamento violento decorrerá sempre da interação entre fatores cognitivos (processos de tomada de decisão) e fatores ambientais (conseqüências que se seguem à conduta violenta).</li> <li>4. A expulsão decorre do fracasso das escolas em suprir necessidades de alunos sujeitos a fatores de risco.</li> <li>5. “As expulsões escolares [...] são um indicador relativamente confiável de crianças e famílias que necessitam de apoio social e que muitas vezes são ou socialmente excluídas ou encontram-se à beira dessa condição” (HAYDEN 2002, p.147).</li> <li>6. O <i>bullying</i> traz conseqüências bastante danosas para as relações entre os pares; para o desempenho escolar das vítimas, que se tornam ausentes e desconcentradas, e para o clima escolar, aumentando o sentimento de insegurança (BLAYA, 2002; HAYDEN; BLAYA, 2002).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quatro grupos de teorias interpretativas podem ser identificados:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. A teoria da exclusão social, pela qual os socialmente mais excluídos teriam maior probabilidade de tornarem-se vítimas da violência na escola;</li> <li>1.2. A teoria da exclusão escolar, que afirma não ter sido a ampliação do acesso à escola pública acompanhada por uma adequação do sistema de ensino às necessidades específicas das comunidades mais empobrecidas, estabelecendo-se uma seleção pela qual a exclusão social seria reproduzida na escola, com o fracasso escolar dos excluídos, de modo que a violência é interpretada como uma reação de resistência à discriminação imposta pelo sistema educacional - (análise política);</li> <li>1.3. A teoria da segregação cultural, que explica a violência como uma reação estudantil à distância cultural entre duas classes (o professorado e o alunado), opostas por conta do estigma imposto ao segundo grupo pelo primeiro (ver, por exemplo; DEARBIEUX, 2001, 2002a) - (análise política);</li> <li>1.4. E a teoria institucional, para a qual a violência corresponde aos efeitos que a atmosfera escolar (a forma como a escola estabelece e regula relações, maneja conflitos e influencia valores, atitudes e comportamentos) exerce sobre a conduta do alunado - (análise institucional).</li> </ol> </li> </ol>	

Quadro 2 – Pesquisas Européias

### 2.2.1.2. Japão e Américas

O Japão é referência entre os países asiáticos em termos de pesquisas sobre violências nas escolas. Na tradição da pesquisa japonesa, os estudos buscaram verificar correlações entre, de um lado, a violência na escola e, de outro, elementos da cultura japonesa, caracterizada por um forte controle social informal, pelo estímulo ao autocontrole e pelos vínculos com grupos da escola, do trabalho e da comunidade local, pelos altos níveis de escolaridade da população e por uma razoável distribuição de renda.

Historicamente, a alteração em um (ou mais) desses fatores promoveu pendulações nos índices de criminalidade juvenil que impulsionaram os deslocamentos das abordagens do problema ao longo dos últimos sessenta anos: inicialmente identificado com a delinquência juvenil, passou, em seguida, a ser associado à violência na escola e, depois, ao *bullying* (distinto, para os japoneses, da violência na escola, mais próxima da delinquência), paralelamente ao aumento do absentismo e da indisciplina.

“O foco do problema vem tendendo a se recolher a âmbitos cada vez mais íntimos, tornando-se ‘privatizado’, à medida que se desloca da esfera pública para a esfera privada” (MORITA, 2002, p.118). A intimidação pelos pares, por conseguinte, é o problema que recentemente mais tem chamado a atenção dos japoneses.

Por sua vez, os países americanos sofrem os efeitos de processos socioeconômicos e culturais que, a exemplo da globalização, tendem a acentuar as condições de surgimento de algumas manifestações de violências nas escolas.

Ao mesmo tempo, aumentou o interesse pelo problema, se considerado o rápido crescimento da pesquisa sobre o fenômeno nesses países, impulsionada, provavelmente, pelos trabalhos científicos em outros continentes e pela atual configuração política, mais favorável às demandas democráticas, avessas a uma cultura de violência. Isso contribui para a definição de um corpus teórico comum, como se pode ver no Quadro 3, a seguir (construído com os mesmos critérios utilizados para o Quadro 2<sup>9</sup>).

---

<sup>9</sup> Note-se que no Quadro 3 não há referência específica à metodologia, aos procedimentos e instrumentos utilizados nas pesquisas japonesas e americanas, pois eles são idênticos àqueles apresentados no Quadro 2.

Autores	Resultados por País
Body-Gendrot (2002); Bernal (2003); Day, Golench, MacDougall e Beals-González (1995); Devine (2002); Filmus (2003); Furlan e Reyes (2003); Lucas (1997); Maluf, Cevallos e Córdoba y Jenny (2003); Morita (2002); Navarro (2003); Royer (2002, 2003, 2005); Viscardi (2003)	<p>Argentina</p> <p>Predominância de trabalhos teóricos, com um crescimento gradual das pesquisas empíricas (sobretudo de enfoque psicológico), que destacam a necessidade da articulação entre as análises socioculturais, institucionais e psicológicas, especialmente por conta das várias frentes de intervenção (revisão do imaginário sobre a violência, formação dos educadores para gestão de conflitos e violência)</p> <p>Canadá</p> <p>Os dados apontaram para uma vitimação entre 20% e 30% e para estímulos grupais que motivam os agressores. As agressões verbais atingiram em maior frequência os professores mais jovens e as agressões físicas, os mais velhos. O sentimento de insegurança cresce. Também se verificaram correlações entre a percepção de violência nas escolas e as características socioculturais das províncias (escolas rurais referiram-se menos à violência que escolas urbanas); e entre a percepção da violência na escola pelos educadores e os níveis de autoconfiança e do apoio recebido da administração escolar (docentes mais autoconfiantes e participativos percebiam menos violência nas suas escolas).</p> <p>Chile</p> <p>As pesquisas buscaram identificar fatores de risco (vitimação no meio familiar) e de proteção (clima escolar) para a análise da violência no meio escolar. A percepção dos alunos secundaristas sobre a presença de violência física aumentou (em 1994, apenas 14%; em 2000, 45,5%). As pesquisas regionais e locais sugerem haver uma relação entre sociedade e violência, que incide sobre a socialização das crianças e jovens numa cultura em que a violência não é vista como um problema. A circularidade (a vítima que se torna agressor), a horizontalidade (a maior frequência de violência entre iguais), a idade e o gênero constituem-se variáveis significativas.</p> <p>Colômbia</p> <p>A escola é vitimada pela guerra civil (663 professores assassinados em menos de quinze anos, 2000 ameaçados em dez anos, 22 desapareceram em 2002, entre 6.000 e 8.000 estudantes foram aliciados). O tráfico de drogas, a delinquência, o assédio de gangues fazem-se sentir, sobretudo na utilização da escola como território de disputas entre diferentes grupos juvenis e na cooptação de alunos entre grupos rivais. São comuns a depredação e o roubo do patrimônio escolar, a agressão aos alunos e docentes.</p> <p>Equador</p> <p>Referência explícita à violência dos adultos contra crianças, sob a forma de maus-tratos nas escolas, que atingem diferencialmente o alunado: há mais nas zonas rurais (24,5%) que nas cidades (16,7%); a população indígena (17,8%) é mais atingida que a não-indígena (8,7%), e mais frequentemente (29,1%, contra 18,6% entre não-indígenas); as crianças são vítimas mais frequentes que os adolescentes; as crianças mais pobres são vítimas mais frequentes (70,8%) que as que pertencem a estratos econômicos superiores (7,3%); os alunos são vítimas mais frequentes (10,5%) que as alunas (8,8%). Os maus-tratos mais frequentes são humilhações, ofensas e ameaças, mas as agressões físicas também estão presentes, desmotivando a permanência na escola e alimentando o medo.</p> <p>EUA</p> <p>Ainda que também apresentem números relativamente limitados de violências graves nas escolas, são o país em que a violência na escola tem chamado a atenção mundial. Em torno de 5% do alunado portam armas nas escolas, as agressões físicas entre alunos, a depredação do patrimônio e as agressões verbais contra professores são considerados problemas tão graves quanto o fracasso escolar, o absentismo, o abandono precoce da escola e as drogas. Há um crescente sentimento de insegurança, em contraste com a relativa diminuição estatística das situações de violência.</p> <p>Japão</p> <p>A pesquisa sobre <i>bullying</i> aponta para um alto índice de ofensas verbais e humilhação (84,5%), exclusão (54,4%), maledicência (30,9%), agressões físicas, ameaças e extorsão (34%). Considerado um problema a ser resolvido entre os jovens, o <i>bullying</i> reproduz-se no ceter resoldido pelos próprios estudantes (o que, no caso da vítima, é mais difícil de ocorrer, dada a particular persistência da intimidação).</p>

Principais resultados (conclusão)	México	Até 2003, os dados quantitativos sobre o fenômeno foram obtidos indiretamente, a partir de levantamentos sobre consumo de drogas nas escolas, tratados muitas vezes sob uma perspectiva criminal e sanitária. Não há ainda "em âmbito nacional um sistema homogêneo de descrição dos comportamentos violentos e delitivos no âmbito escolar" (FURLAN; REYES 2003, p.343), nem existe debate científico que ateste a mobilização da maioria dos pesquisadores. As iniciativas pedagógicas ainda são poucas e incipientes, mas as escolas são palco de vários tipos de violência, comuns a outros países: trotes, extorsões, agressões entre alunos, agressões a professores etc. As poucas análises qualitativas resultam, em sua maioria, de pesquisas acadêmicas, têm um caráter exploratório e consideram diferentes aspectos da violência no sistema educacional mexicano.
Principais hipóteses	Uruguai	As situações mais frequentes no ciclo básico de ensino são: brigas (91%), agressões verbais (71%), agressões físicas (28%) e porte de armas (18%), segundo o alunado. No ensino secundário, o alunado (diferentemente dos profissionais da educação) já não mais percebe a violência como um problema grave. Há problemas de convivência que têm como cenário a relação entre o desempenho escolar, o nível socioeconômico e fatores pessoais (exposição a modelos violentos e aspectos afetivos da personalidade dos alunos).
		<p style="text-align: center;"><b>Enfoque psicológico</b></p> <p>É possível identificar um grupo de teorias das inter-relações humanas, que analisam a violência a partir do nível das relações interpessoais mantidas na escola. É o caso de pesquisas chilenas, equatorianas e das propostas de intervenção e prevenção desenvolvidas no Canadá a partir da teoria dos fatores precipitantes da violência (existência de modelos parentais, grupais e escolares agressivos, punitivos e inconsistentes; ausência de modelos pró-sociais; expectativas escolares baixas ou imprecisas e fracasso escolar) e da constatação do despreparo dos educadores para lidar com comportamento agressivo do alunado (ROYER, 2002, 2003, 2005).</p>
		<p style="text-align: center;"><b>Enfoque sociológico</b></p> <p>1. É possível identificar dois grupos de teorias sob esse enfoque:</p> <p>1.1. Teorias sociopolíticas do problema, que explicam a violência como efeito da estrutura social, marcada pelos processos de exclusão social, econômica e cultural que desstituem a escola de sua função tradicional: é o caso de algumas pesquisas japonesas, canadenses, norte-americanas e da maior parte das investigações argentinas, equatorianas, uruguaias, mexicanas e colombianas.</p> <p>1.2. Teorias institucionais, às quais corresponde um nível de análise institucional, que se interessa pelo clima e pela cultura de resolução de conflitos das escolas como contextos simbólicos de provocação, prevenção ou manejo da violência endógena e exógena. Serve como exemplo a análise institucional da realidade norte-americana que, fazendo a crítica da pesquisa tradicional, indica mudanças no cenário da violência escolar: o paradoxo do crescimento do sentimento de insegurança crescente em face de uma relativa diminuição estatística das situações de violência é explicado por mudanças na qualidade do fenômeno. "A violência juvenil não se tornou mais frequente, porém mais mortífera" (DEVINE, 2002, p.212).</p> <p>1.3. Outras hipóteses que se confirmam com essa análise são a correlação entre gênero e insegurança na escola e a correlação entre modelo escolar autoritário e aprendizagem de condutas violentas</p>

Quadro 3 – Pesquisas Japonesas e Americanas

### 2.2.2. Pesquisas brasileiras

Sposito (2001) fez um balanço que alcançou as pesquisas brasileiras sobre a violência na escola desenvolvidas nas duas últimas décadas do século passado, nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. Segundo ela, as investigações brasileiras começaram com a redemocratização vivida a partir dos anos 1980, quando os movimentos sociais (particularmente os urbanos) começaram a demandar mais segurança, inclusive para as escolas.

Os anos 1990 testemunharam um novo olhar, que permitiu identificar a violência nos padrões de sociabilidade juvenil e na relação dos jovens com o mundo adulto, reproduzidos na escola. Então, o problema passou a ser analisado como uma questão que, “bastante emergente” (SPOSITO, 2001, p.91), deveria ser resolvida na escola e pela escola.

A revisão considerou a falta de informações, a precária sistematização dos registros e do acompanhamento do fenômeno, bem como os vieses a que as notificações estiveram sujeitas.

Não obstante todos esses limites, já “os primeiros diagnósticos baseados em levantamentos parciais sempre apontaram as depredações, furtos e invasões em períodos ociosos como os grandes problemas dos anos 1980” (SPOSITO, 2001, p.92). Os estudos acadêmicos de então já reconheciam a importância de analisar-se a instituição escolar, cujo padrão de funcionamento e atmosfera são capazes de fomentar a violência.

Os estudos de Áurea Guimarães (1988, 1992, 1996a, 1996b) são um bom exemplo dessa produção. Para essa pesquisadora, uma escola autoritária cria condições para a violência de caráter reativo da parte do alunado, pois suprime de seu interior o espaço para a polêmica, a discussão e o conflito, reprimindo a participação ativa dos alunos e alunas nas decisões e na vida da escola e aumentando as distâncias entre o mundo dos estudantes, de um lado, e a instituição e seus profissionais, de outro.

Essa escola autoritária vale-se de medidas disciplinares punitivas para promover uma homogeneização comportamental e a discriminação dos desviantes, mantendo uma verticalização que desvaloriza os “maus alunos”, os indisciplinados e malcomportados, sem interrogar-se sobre as razões desse tipo de conduta. Nesse sentido, “a violência primeira partiu da própria escola” (GUIMARÃES, 1988, p.127).

Assim, há uma ambigüidade na violência, que convida os educadores a reconhecer na violência, “o jogo de duplicidades, percebendo como as diferenças e os antagonismos apontam o aparecimento de uma rede de comunicação não-explicita” (GUIMARÃES, 1996a, p.166).

A relação entre violência, socialização e exclusão na escola foi confirmada em pesquisas da década de 1990, as quais favoreceram um alargamento do espectro de interesses relativos à violência na escola, enfocando-se a partir de então as agressões contra pessoas (entre pares ou entre pessoas de grupos distintos, sendo mais freqüentes as agressões verbais e as ameaças), bem como a vitimização nas escolas (em decorrência de roubos, ameaças, agressões físicas, depredação etc.).

Nos ataques às escolas e nos padrões incivilizados de sociabilidade, foram identificadas tanto a influência da violência social (criminalidade, tráfico de drogas) quanto a do clima escolar na determinação do fenômeno e de sua banalização nos processos de socialização do alunado, o que levou Sposito a concluir pela existência de “uma profunda crise da eficácia socializadora da educação escolar” (2001, p.99) e do próprio processo civilizador, nesses vinte anos de pesquisa brasileira.

Mas há que se levar em conta outra importante possibilidade de explicação do fenômeno, mencionada na introdução deste trabalho, que aponta para a ineficiência do ensino público, num modelo de escolarização que não se preparou para atender, qualitativamente, à universalização do acesso (MELLO, 1996, 2004): essa escola inútil (porque não ensina) perderia, assim, em importância para o alunado, e a imagem negativa dela formada contribuiria para torná-la alvo fácil de depredações, roubos e outros ataques (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

A partir de 2001, as publicações e pesquisas tratando da violência na escola indicam a manutenção (quicá mesmo o crescimento) do interesse pela temática. Em consonância com a categorização feita para os dados internacionais, é possível reconhecer na literatura nacional recente dois filtros teóricos mais definidos: o sócio-institucional e o psicológico-comportamental.

Assim, tem se consagrado as análises de fatores estruturais, de caráter social — como a violência social, a banalização da violência, o sentimento de insegurança urbana e os violentos padrões culturais de socialização — e, mais especificamente, de fatores pedagógicos e escolares — como a desvalorização social da docência, a atmosfera escolar, a qualidade da relação entre educadores, educadoras, educandos e educandas. O Quadro 4, a seguir, se detém nos dados das pesquisas nacionais mais recentes, bem como nos dados locais<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Como ocorre com o Quadro 3, o Quadro 4 não apresenta a metodologia, os procedimentos e instrumentos utilizados nas pesquisas japonesas e americanas, pois eles são idênticos àqueles apresentados no Quadro 2.

<p><b>Autores</b></p>	<p>Abramovay (2002, 2003); Abramovay; Andrade; Farah Neto; Macedo e Castro (2003); Abramovay et al. (2003); Abramovay; Rua (2002); Andrade (1998, 2002); Aquino (1998); Batista; El-moor (1999); Batista; Pinto (1999); Brasil (2003); Candau (2001); Cardia (1997); Fante (2005); Guimarães (1988, 1992, 1996a, 1996b); Itani (1998); Kuchenbecker; Bayer (2004); Leme (2004); Lucinda; Nascimento; Candau (2001); Medrado (1998); Noletto (2004); Ristum (2001); Ruscheinsky (2004); Santos (2002); Schilling (2004); Waiselfisz; Maciel (2003); rlan e Reyes (2003); Lucas (1997); Maluf, Cevallos e Córdoba y Jenny (2003); Morita (2002); Navarro (2003); Royer (2002, 2003, 2005); Viscardi (2003)</p>
<p><b>Principais resultados de investigações recentes</b></p>	<p><b>Âmbito Nacional</b></p> <p>Confirmou-se a existência de violência nas cercanias das escolas. O regulamento da maioria das escolas ainda estabelece apenas consequências punitivas para as transgressões da disciplina, sem oferecer programas que ajudem a modelar condutas pró-sociais. O atendimento prestado pela diretoria e funcionários é desaprovado por uma faixa de 27% a 40% do alunado. A companhia dos pares é percebida negativamente por 24% a 42% dos estudantes. Todavia, os colegas são os principais interlocutores dos alunos, seguidos apenas pelos professores.</p> <p>Foram identificados: ameaças verbais (entre 21% e 40% do alunado, 30% e 58% do corpo técnico-pedagógico); brigas (entre 12% e 25% do alunado, 6% e 28% do corpo técnico-pedagógico); relatos de violência sexual (entre 5% e 12% do alunado); uso de armas como símbolo de auto-afirmação e defesa (24% a 76% do alunado e 18% a 82% do corpo técnico-pedagógico); informes de ferimentos graves e homicídios (entre 5% e 12% do alunado); roubos e furtos (entre 20% e 38% do alunado, entre 32% e 62% do corpo técnico-pedagógico); assaltos (entre 9% e 20% do alunado, entre 3% e 23% do corpo técnico-pedagógico); depreciação (entre 7% e 26% do alunado, entre 31% e 61% do corpo técnico-pedagógico). Além de membros de gangues, os alunos são os principais agentes, mas também as maiores vítimas de violência, que incluem professores, funcionários e diretores (ABRAMOVAY; RUA, 2002).</p> <p>A pesquisa INEP (BRASIL, 2003) constatou altos índices de violência contra a propriedade (alcançando, no caso do furto contra alunos, 33%) e contra o patrimônio (entre 16,8% e 42,6% de depredações internas, 25,9% e 28% de depredações externas), mas as violências verbais sobrepõem-se às anteriores — tanto de alunos para professores (entre 43% e 60,9%) quanto entre alunos (entre 28,7% e 37,6%). As violências físicas também foram identificadas em uma proporção considerável (25,5% a 35,1%) e mesmo que se confirmem os baixos números de ferimentos graves e homicídios (1,2% a 5,4%), a presença de armas (brancas e de fogo) é bem preocupante (entre 23,7% e 33,2%). É possível afirmar, a partir da investigação do INEP, a existência de gangues nos arredores e no interior das escolas, cujos membros (alunos ou não) atuam como praticantes de violência nos estabelecimentos de ensino. Os alunos, além de serem os autores mais frequentes, são as vítimas prioritárias. Quanto mais velhos, mais sujeitos à violência eles estão (mais vítimas no ensino médio que no ensino fundamental), o que, diferindo da tendência internacional, pode ser interpretado como resultado da exposição a padrões de socialização juvenil cada vez mais violentos.</p>
	<p><b>Âmbito Local</b></p> <p>A violência nas escolas paraibanas não foi considerada pelas pesquisas extensivas senão a partir de 2003, com o questionário INEP, que indicou existir nas escolas locais um perfil correspondente ao quadro nacional, mas em percentagens menores (destacando-se, novamente, as agressões verbais de alunos a professores, num percentual de 43,2%).</p> <p>Em número diminuto, essas pesquisas são, fundamentalmente, descrições acompanhadas de análises qualitativas, reflexões e interpretações sociológica e psicanalítico-institucional sobre dados coletados com educadores e alunos, desenvolvidas para fins acadêmicos (ANDRADE, 2004)</p>

Enfoque psicológico	Enfoque sociológico
<p>No Brasil, muitas das pesquisas já são desenvolvidas com um enfoque multidisciplinar, o que faz com que a distinção entre enfoques seja menos nítida. É possível, porém, mantê-la, haja vista que a influência das pesquisas internacionais trouxe para as investigações nacionais os mesmos fenômenos e categorias de análise, conseqüentemente, perspectivas epistemológicas e metodológicas semelhantes.</p> <p>A semelhança daquelas desenvolvidas em outros países, as pesquisas brasileiras que adotam esse enfoque investigam o comportamento agressivo e desviante e, a partir de teorias inter-relacionais e ambientais, buscam explicá-lo levando em conta fatores ambientais de risco a que estão expostos os jovens, dentro e fora da escola: é o caso das pesquisas sobre o <i>bullying</i>, que estão em fase inicial (FANTE, 2005).</p>	<p>1) Essas análises assumem uma configuração semelhante àquelas desenvolvidas em outros países, tendo também como referências as teorias da reprodução da exclusão (social, cultural e econômica) e as teorias institucionais. É desse modo que Abramovay e Rua (2002) interpretam alguns de seus dados:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) A percepção negativa dos pares é explicada pela falta de solidariedade e pelo estranhamento entre colegas e grupos que rivalizam entre si no interior das escolas;</li> <li>b) A permanência do aluno nas escolas é explicada pela constituição, pelo professorado, de um clima positivo na relação de ensino-aprendizagem; logo, o distanciamento dos educadores atenta contra a atmosfera das escolas;</li> <li>c) Os percentuais indicam a banalização e a naturalização do problema, portanto uma lógica que legitima o recurso à violência como estratégia do aluno (e, eventualmente, do professorado). A reação mais freqüente dos alunos, em relação às brigas, é a do incentivo pelas torcidas, resolvendo-se as desavenças sem que geralmente se recorra aos adultos (atitude indicativa de distanciamento entre adultos e jovens).</li> </ol> <p>2) Reconhece-se a singularidade da violência na escola e seu caráter social, sujeita a representações distintas, a processos complexos e situados, que articulam as dimensões institucional, social e psicológica.</p> <p>3) As análises locais apontam para relações entre a organização dos estabelecimentos, o despreparo dos profissionais e as manifestações de violência, o que converge para o afirmado pelas pesquisas nacionais e internacionais.</p>

Quadro 4 – Pesquisas Brasileiras

### 2.3. AVALIANDO AS PESQUISAS ATUAIS E A FENOMENOLOGIA DAS VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS

Alguns comentários podem ser feitos sobre o cenário antes apresentado, aqui agrupados em dois níveis: uma avaliação sobre o conjunto das pesquisas desenvolvidas e, a partir dela, uma descrição fenomenológica das violências nas escolas.

Tratando do primeiro nível de avaliação, referente ao conhecimento cientificamente produzido sobre o fenômeno, cumpre levar em conta a história da constituição das violências como um objeto de pesquisa, os problemas (conceitual, epistemológico, metodológico e político-ideológico) gerados por esse corpo de conhecimento e a articulação das teorias que o compõem.

Uma primeira conclusão a que se chega nesse nível de análise reconhece que a história da constituição da violência nas escolas em objeto de pesquisa científica é recente: data das últimas três décadas, provavelmente acompanhando as modificações mais gerais ocorridas nas estruturas sócio-econômico-político-culturais dos países pioneiros nesse campo de estudos e, de modo mais específico, nas relações pedagógicas e na função social de seus sistemas educativos.

Ainda que a violência venha sendo considerada há séculos, a violência na escola é um fenômeno que só contemporaneamente passou a preocupar os estudiosos, em parte pelo crescimento nos índices de algumas de suas manifestações, mas também pelo que seria um aumento da sensibilidade para com a violência, decorrente das mudanças na forma de tolerá-la (cada vez menos) e representá-la em suas relações com a educação — mudanças essas provocadas pelas críticas de autores já clássicos (BOURDIEU; PASSÉRON, 1982; FOUCAULT, 1993; OURY; PAIN, 1998).

O fato de a pesquisa nas Américas hispânica e portuguesa só ter sido deflagrada nas duas últimas décadas e, também por isso, receba a influência das pesquisas pioneiras dos países desenvolvidos (influência essa comum à história de outros objetos de pesquisa científica) não implica, em absoluto, na importação de um problema (vez por outra inflacionado pela mídia). Antes, decorre igualmente de uma história de transformações que, na maioria dos países hispano-americanos e no Brasil, vem conduzindo a irregulares processos de redemocratização (SPOSITO, 2001) e, no terreno educacional, levou à universalização do acesso ao ensino fundamental — revelando, assim, a ineficácia de um

modelo escolar despreparado para atender às necessidades educativas de um público culturalmente heterogêneo (MELLO, 2004; TORRES, 2001).

Logo, não só no exterior, mas também no Brasil, faz parte da história da constituição desse objeto de pesquisa a extensão dos interesses pedagógicos, primeiramente voltados para os problemas da disciplina, da segurança e da delinquência juvenil e, finalmente, da violência nas escolas.

Essa extensão — cujo percurso, em alguns casos, também pode ser considerado como um deslocamento conceitual — repercute ainda hoje nos debates epistemológicos em torno do conceito a ser adotado para o fenômeno (DEBARBIEUX, 2002a, 2002b; DEBARBIEUX; DEUSPIENNE, 2003): objetivar o conceito para operacionalizar melhor o fenômeno, com o risco de prejudicar a compreensão da realidade, ou incluir no conceito dimensões atravessadas pela subjetividade (como a percepção), com o risco de incorrer em relativismos insuperáveis?

Chega-se, assim, a um conjunto de questões importantes, que emergiram ao longo da história aqui referida. A primeira delas, pelo enunciado acima, diz respeito ao que considerar como violência nas escolas. Tal problema revela diferenças epistemológicas, às quais correspondem outras, de natureza metodológica e político-ideológica das pesquisas.

Faz sentido, então, estender o comentário que Blaya (2002, p.225) tece sobre o quadro atual das pesquisas européias a todo o cenário investigativo mundial: essas pesquisas apresentam “diferentes percepções e diferentes abordagens para o fenômeno da violência nas escolas e para as dificuldades encontradas nos vários países, [...] dependendo da estrutura política do país em questão ou do recente reconhecimento do problema.”

Assim, do ponto de vista metodológico, alguns autores têm levantado a questão da insuficiência ou da falta de consenso sobre indicadores confiáveis a serem adotados para a identificação do objeto, incidindo na inexistência de “um método consensualmente estabelecido para o registro e monitoramento dos incidentes violentos ocorridos nas escolas” (HAYDEN; BLAYA, 2002, p.94).

Já do ponto de vista político-ideológico, poder-se-ia afirmar que existem, por um lado, uma espécie de territorialidade a mapear as pesquisas, e, por outro, efeitos das diferenças conceituais e metodológicas sobre a formulação de políticas públicas de intervenção. Deste modo, percebe-se em países anglófonos, no Canadá e nos países nórdicos uma ênfase nas pesquisas sobre condutas agressivas e anti-sociais, destacando-se mais aspectos psicológicos e comportamentais que sociais, e em indicadores individuais (como a expulsão, os fatores de risco e proteção); ao passo que em países francófonos enfatizam-se os fatores sociopolíticos e

institucionais, investigando-se as microviolências (categoria esta definida a partir de uma distinção entre macro e microssociologia) e tomando a exclusão social como indicador mais significativo da violência nas escolas.

Devem ser igualmente considerados os perigos de orientar as políticas de intervenção por discursos preconceituosos ou deterministas, que enfocam apenas fatores causais da violência na escola de natureza exógena ou endógena. Muitos desses perigos decorrem do uso acrítico das teorias sobre as violências nas escolas.

Servem como exemplo, de um lado, a possibilidade de naturalização de certos rótulos de que se vêem alvo populações marginalizadas, fundada nas teorias sobre os fatores de risco: dela decorreria uma tendência a orientar intervenções unicamente pelo plano individual. De outro lado, existe a possibilidade de utilizarem-se as teorias da exclusão socioeconômica e política para justificar, por uma lógica determinista, a paralisia da escola e negar suas capacidades de intervir em face do problema.

Ora, tanto as teorias sobre a vulnerabilidade a fatores de risco quanto as teorias da exclusão têm se mostrado úteis e articuláveis, na medida que oferecem conhecimento consistente e orientador de intervenções que se encontram ao alcance de educadores e educadoras escolares. Desse modo, elas não devem ser ignoradas: pelo contrário, na sua formação profissional, educadores e educadoras precisam aprender a empregá-las com senso crítico.

Decorre dessa análise que as diferenças não impedem o crescimento do campo de investigação aqui discutido: considerando a literatura internacional, nacional e local, do ponto de vista conceitual, as pesquisas não só reconhecem tais diferenças, mas avançam apesar — e a partir — delas.

De fato, o que parece ser apontado pelas distâncias conceituais é a multidimensionalidade do fenômeno, o que Body-Gendrot (2002, p.168) resume bem na sua própria definição: “a violência não é tanto um conceito quanto um conjunto de situações interligadas, mas assumindo formas que não podem ser comparadas entre si”, articuláveis pela mesma finalidade: “causar mal a outros”. Reconhece-se, conseqüentemente, a importância de uma definição que, por sua abrangência, seu caráter interpretativo e sua reflexão (auto)crítica, funciona como um metaconceito.

Por sua vez, do ponto de vista metodológico, não obstante a falta de uma maior uniformidade, as diferentes estratégias de pesquisa têm em comum o caráter exploratório, descritivo e explicativo, mais que interventivo dos instrumentos utilizados. Isto parece ser

derivado de duas características das pesquisas referidas: sua recentidade e a singularidade de seu fenômeno.

Vale lembrar que a recentidade é constatada pelas poucas décadas que reúnem a história das investigações sobre a violência na escola, na maior parte do mundo. Não obstante, por conta da multiplicação do interesse pelo problema em muitos continentes, o cenário aqui resumidamente apresentado também sugere a constituição de saberes consensuais sobre o fenômeno — inclusive alguns de natureza metodológica, como o recurso a uma associação de instrumentos que permitam o acesso ao maior e mais variado número de dados possível (como o questionário, a entrevista e a observação).

Por seu turno, a singularidade das violências, sempre situadas em cada realidade específica, obriga as disciplinas científicas a adaptarem suas metodologias em função de cada escola estudada — a qual se pressupõe única, mesmo que compartilhe com outras escolas várias características e fatores determinantes.

Portanto, é uma certa flexibilidade metodológica, comprovada pela possibilidade de combinação de instrumentos de pesquisa e pela abertura para dimensões singulares do fenômeno, que deve caracterizar a metodologia da investigação sobre as violências nas escolas.

Ora, não se quer com isso afirmar a impossibilidade de um conhecimento comum sobre o fenômeno, mas, ao contrário, sua complexidade e, portanto, no conjunto de investigações considerado, o reconhecimento de um princípio valioso, o da inteligência metodológica, que pode ser assim formulado: à complexidade do fenômeno corresponde uma necessária adaptabilidade metodológica.

Dessa perspectiva, a variedade de métodos utilizados — com uma predominância de levantamentos (feitos através de questionários), aos quais se seguem os estudos de caso (muitos deles utilizando questionários e entrevistas) e as observações — atesta a complexidade do conhecimento produzido: já é possível reconhecer-se que esses diferentes métodos revelam também diferentes níveis do fenômeno, devendo, então, ser relacionados seus resultados para que se tenha uma visão mais aguçada do problema.

Também do ponto de vista político-ideológico, a territorialidade referida parece mais ser uma conseqüência da influência das tradições filosóficas e científicas desses países que representar uma delimitação intransponível.

Certo é haver uma tendência crescente de superação dessa geopolítica, ao menos entre os países que adotam um conceito mais amplo de violência na escola, já que eles abarcam as tendências antes referidas e as articulam, como se dá com a proposta ecológica.

A pesquisa sobre o *bullying*, feita em países de diferentes tradições científicas, parece ser um bom exemplo disso. Assim se explica o comentário de Montoya (2002, p.122), para quem “embora os sociólogos continuem a relacionar essa violência às desigualdades sociais e à questão urbana, eles, mesmo assim, sistematizaram o papel desempenhado pelas características das escolas na produção — ou na prevenção da violência”. O mesmo deve ser dito dos psicólogos, para os quais os fatores institucionais são muitas vezes tão importantes quanto os fatores comportamentais.

Identifica-se, assim, a escola como zona de intercessão para a qual convergem os discursos científicos de origens e matizes distintos — o que possibilita aos pesquisadores um campo comum de estudos e aumenta a probabilidade de diálogo interdisciplinar. A aplicabilidade é uma característica que aproxima entre si os conhecimentos produzidos pelas diversas pesquisas, em razão do interesse final comum em prevenir ou gerir pedagogicamente a violência nas escolas. É majoritária a posição segundo a qual se podem evitar muitas das formas de violência nas escolas através da própria escola, considerando-se que boa parte de seus fatores encontra-se no interior da própria escola, no seio das relações pedagógicas.

Isto também permite inferir a existência de um ideário ético compartilhado pelos pesquisadores e pesquisadoras, que serve como pressuposto ideológico a orientar, com maior ou menor força, a interpretação dos dados das pesquisas e a apresentação de seus resultados. Segundo esses valores comungados no discurso científico sobre a violência nas escolas, há que se recusar a violência escolar: para tanto, faz-se necessário conhecê-la. O conjunto dessas posições concorre, em última instância, para uma posição permanentemente crítica face ao fenômeno.

A partir disso tudo, questiona-se se a falta de unidade interpretativa (manifesta no desacordo acerca da abrangência do construto), metodológica (manifesta na diversidade de abordagens utilizadas) e política (manifesta nos vários possíveis usos dos discursos científicos para a definição de políticas de intervenção) deve ser considerada como um problema (ou, ao menos, como um problema para o atual estágio das pesquisas).

Uma resposta parece ser: não, desde que os pesquisadores sejam capazes de compreender que, malgrado seus diferentes interesses políticos e ideológicos, eles e elas têm mais a ganhar que a perder com o debate científico, caracterizadamente heterogêneo, já que crítico. É o que afirma Debarbieux (2002b, p.29):

A construção do objeto “violência nas escolas”, atualmente em curso, cria a oportunidade do encontro de movimentos de pesquisa muitas vezes divergentes, mas que podem se enriquecer mutuamente por meio da sugestão de novas questões e da construção de um novo vocabulário, um dos pontos-chave do progresso científico.

Isso é tão verdadeiro que a busca de interlocução vem produzindo congressos internacionais; motivou a criação de uma rede de observatórios de violência escolar que coordena pesquisas sobre o tema e busca contribuir para a melhoria das condições escolares, para a reflexão e o estudo do problema junto a escolas e instituições; e é o princípio básico de grupos de pesquisadores que se reúnem para investigar os conflitos e as violências nas escolas — como é o caso do Setor “École, Crise, Terrains Sensibles”, da Universidade de Paris X — Nanterre.

Logo, percebe-se que a articulação das pesquisas em torno do mesmo campo de estudos já está dando seus primeiros passos, em todo mundo. Os quarenta anos de investigação científica sobre as violências nas escolas produziram um legado descritivo-explicativo valioso, atualizado pelas pesquisas em cada país. No caso brasileiro, foi relevante a iniciativa da UNESCO que, no final dos anos de 1990, traduziu para o português pesquisas de língua inglesa e francesa, assim como divulgou estudos em espanhol e publicou algumas importantes investigações nacionais.

O quadro com que se pretendeu resumir o estado do conhecimento sobre a violência na escola acompanha a configuração dessa temática, que demanda níveis cada vez mais complexos de análise. Vale como exemplo a seqüência de interesses em torno dos quais a violência nas escolas constituiu-se como objeto de investigação, que indica ter-se saído de uma perspectiva pedagógica tradicional (que vê a indisciplina, punível pela lei interna à escola) e de uma análise puramente criminológica (delinqüência punível pela lei externa à escola) — equivalentes no que diz respeito ao recurso repressivo da lei e à função de controle dos desvios, a ela atribuída — para leituras científicas que fazem avançar o conhecimento.

Desse modo, a psicologia, mesmo incorrendo no risco de reduzir a violência na escola a causas individuais, oferece estratégias operacionais de intervenção escolar. A sociologia, por sua vez, criticada por nem sempre responder a demandas escolares de ordem prática (por conta de suas análises mais estruturais), oferece uma indispensável compreensão abrangente das redes em que se constitui um fenômeno complexo como o aqui considerado. O que as pesquisas vêm mostrando é que essas ciências oferecem pontos de partida conceituais e

metodológicos úteis à investigação, mas incapazes de exaurir isoladamente o conhecimento sobre o objeto de estudo.

Por conseguinte, se bem feita, a articulação entre essas disciplinas (e outras, como a antropologia, por exemplo) é necessária e só traz benefícios à intervenção educacional, o que convida ao diálogo (mais que à contraposição) interdisciplinar.

O conjunto de trabalhos indicados permite enxergar que a investigação científica e a intervenção educativa ganham mais com a interlocução entre esses diferentes campos de conhecimento e suas teorias, pois desse modo se aproximam mais adequadamente da complexidade do fenômeno, levando em conta suas características e os diversos níveis de suas causas e manifestações — social, institucional, psicológico. Nesse sentido é que se compreende por que alguns teóricos já tratam de uma perspectiva ecológica, como é o caso de Ortega e Del Rey (2002) e de Van Veen (2002), entre outros.

Provavelmente a melhor garantia do que se acabou de afirmar encontra-se no conjunto de explicações do problema, identificado nas teorias causais da violência, mencionadas na revisão da literatura. Entre elas, destacam-se as sobre a reprodução escolar da violência social (teorias da exclusão social e cultural); a vulnerabilidade a fatores de risco de diferentes níveis (social, cultural, psicológico, ambiental, escolar); o clima escolar (teorias que consideram as relações e normas que fazem a instituição); e teorias psicológicas sobre as condutas desviantes do alunado.

Ora, a tudo isso os profissionais da educação devem estar atentos, já que a escola contempla todas essas dimensões: como contexto de invenção social, reflete muitas das dinâmicas que a envolvem, não se reduzindo a elas — pois sua especificidade institucional, definida pela finalidade pedagógica, supõe permanentemente a importância constitutiva das relações educacionais e, nestas, dos atores escolares, com suas características individuais, e das condições bem variáveis a que eles estão submetidos.

Destarte, na escola a violência encontra um contexto em que não só ganha contornos próprios, mas encaminhamentos únicos, o que não permite uma análise unidimensional do fenômeno. Não importa o quão pertinente possa ser o conhecimento produzido por uma disciplina científica específica, as violências exigem sempre que, para tornar-se relevante, ele seja articulado a conclusões produzidas por outras.

Todavia, as análises que tratam da violência na escola a partir de uma perspectiva intersubjetiva e uma interpretação psicanalítica são minoritárias e compostas, em sua quase totalidade, pelos trabalhos de autores inspirados na pedagogia institucional (CASANOVA, 2004; CASANOVA; CELLIER; HUGON; PAIN; ROSSETTO, 2003; PAIN, 1992, 1993,

1999, 2003, 2004, 2006a, 2006b; PAIN; BARRIER; ROBIN, 1997; PAIN; GRANDIN-DEGOIS; LE GOFF, 1998), de cujas contribuições tratar-se-á nos capítulos três e quatro.

Ainda que esses trabalhos tragam indispensável luz para a compreensão da competência inter-relacional, dentre eles não se encontrou algum que tenha feito a articulação conceitual apresentada no capítulo quatro, a fim de interpretar uma das competências dos educadores que intervêm eficazmente em situações de conflito e de violência: a competência inter-relacional. Essa observação não é uma crítica ao *corpus* analisado, mas visa destacar a contribuição que se espera trazer.

Feita a discussão concernente ao primeiro nível de avaliação do estado do conhecimento sobre a violência na escola, tal como aqui configurado, pode-se passar ao segundo nível, que se propõe a tecer uma breve consideração sobre sua fenomenologia.

Primeiramente, importa destacar a presença de violência nas escolas em todos os países investigados, com diferenças de tipos e porcentagens certamente explicáveis pelas variações culturais e de metodologia das investigações. Tanto os resultados nacionais quanto os internacionais apontam para várias características comuns, que permitem reconhecer uma certa fenomenologia da violência nas escolas.

Ora, essa fenomenologia indica a complexidade desse objeto de estudo, a ponto de ser pluralizado. Outro aspecto intrínseco a essa fenomenologia é a freqüente combinação entre esses tipos de violências, de modo que ela não pretende exaurir todas as possibilidades a serem consideradas.

Não obstante, sua construção é útil para o entendimento do problema, à medida que propicia fundamentos para estudos científicos ao identificar e avaliar cada situação, compará-la com o conjunto de outras diferentes situações e reconhecer alguns princípios orientadores para a eficaz intervenção pedagógica.

Essa tarefa pode ser cumprida através de um processo de categorização, de identificação dos indicadores e das variáveis associados às violências nas escolas.

Para proceder a uma categorização das violências nas escolas freqüentemente se usa como critérios de classificação suas manifestações, o espaço em que ocorrem, seus atores, assim como sua gravidade, medida em termos da extensão e da duração de seus efeitos sobre a vida da escola e o processo de ensino-aprendizagem.

Em termos de manifestações, pode-se identificar como violências nas escolas a agressão infligida a pessoas (inclusive a si mesmo) e a grupos, verbal e física, incluindo-se aquelas situações classificadas como delitos, assim como os danos contra o patrimônio individual e escolar.

A geografia das violências define como territórios significativos o bairro de residência dos membros da escola, o entorno e o interior das próprias escolas. Como identificaram Bloomart (2002), Farrington (2002), Funk (2002) e Hayden (2002), o bairro em que residem alunos e alunas, quando oferece baixa qualidade de vida, é uma das variáveis associadas a violências nas escolas.

Por sua vez, Abramovay e Rua (2002) concluíram que o bairro (em muitos casos o mesmo em que residem os alunos) e a rua em que se localiza a própria escola são elementos intervenientes nos processos geradores de violências. A literatura mencionada oferece exemplos acerca da importância da localização da escola e do endereço residencial de seus alunos e alunas (BLOOMART, 2002; CANDAU, 2001; FARRINGTON, 2002; FUNK, 2002; HAYDEN, 2002; LUCINDA; NASCIMENTO; CANDAU, 2001; SANTOS, 2002).

Todavia, para que essa geografia mantenha-se crítica, não é demasiado insistir na idéia de complexidade do fenômeno — o que neste momento lembra a multi-causalidade das violências nas escolas e aponta para o interior das instituições de ensino. Assim, o problema não se verifica apenas ou necessariamente em bairros pobres ou mais freqüentemente vitimados pela violência urbana, mas igualmente em escolas localizadas em bairros considerados seguros e que oferecem boa qualidade de vida, nas quais podem manifestar-se violências associadas a outros fatores (como o institucional).

Se as violências mudam espacialmente conforme seu entorno e interior (o que proíbe generalizações descuidadas), também se deve destacar que as pesquisas indicam haver, sim, uma associação entre um maior número de violências e as áreas urbanas: quanto maior a cidade em que se localiza a escola, mais chances há de nela existir tal problema — assim como, lembrando outra variável, quanto maior a escola (o que ocorre em cidades maiores), mais propensa ela estará às violências.

Tratando dos atores envolvidos nas violências nas escolas, identificam-se agentes, vítimas, observadores e interventores — classificação essa que faz ver estarem todos os integrantes da escola implicados no problema: como mostram as pesquisas, qualquer um pode ser responsável por um ato violento, desde os educandos (os mais enfocados pelas pesquisas) até os educadores (especialmente através da instituição escolar, com sua cultura e normas), de pais e mães do alunado até estranhos à própria escola.

Igualmente, as vítimas podem ser quaisquer dos integrantes da comunidade escolar, de modo particular aqueles(as) mais vulneráveis. Nesse sentido, é certo afirmar que o alunado constitui o grupo mais vitimado, seguido do professorado e de outros adultos. Mesmo quando

se trata de um dano material (roubo, furto, depredação ou extorsão) em que não haveria vítimas, entende-se que esse dano comporta muitas vezes uma carga simbólica, consistindo em comunicação dirigida (intencionalmente ou não) a outra pessoa (vitimando-a, então).

Por sua vez, alunos e professores, mães e pais assumem o papel de observadores, sobretudo quando se trata das violências no entorno da escola, que parecem ultrapassar os limites da intervenção pedagógica. No interior da unidade escolar, em caso de se tratar de violências cometidas pelo alunado, é mais comum que os educadores tomem para si o papel de interventores do que os próprios colegas dos envolvidos.

Isto se explica, sobretudo, porque a intervenção é geralmente delegada a uma figura de autoridade, assim reconhecida por sua função, preparo ou direito (daí, mais uma vez, a importância da formação de educadores para uma intervenção eficaz). Também as violências cometidas pelos educadores geralmente provocam intervenção de outros educadores hierarquicamente superiores (ou ainda de familiares, quando alunos são vítimas).

O que as pesquisas revelam da mesma forma é que as representações da violência e (associada a elas) a auto-implicação no problema variam conforme cada um desses papéis. Assim, identificar-se como agente de violência mostrou-se menos freqüente entre educadores que entre educandos: estes últimos, em investigações citadas neste trabalho, acabam por assumir a autoria de atos de violência que, de modo geral, não percebem como tais ou, então, que funcionam como código de socialização.

Isso, ademais, permite explicar por que as representações docentes identificadas em algumas pesquisas mencionadas são mais abrangentes que as do alunado no que tange ao comportamento agressivo e à conduta anti-social: desse modo, os docentes geralmente atribuem a autoria das violências ao alunado, deixando de enxergar outros tipos de violência que não apenas podem identificá-los enquanto autores, mas ainda como autores primordiais (como é o caso da violência simbólica e moral praticada por educadores e educadoras).

A referência à gravidade das violências permite identificar violências menos ou mais duradouras e extensivas no que diz respeito à vida escolar, do mesmo modo que a combinação de diferentes níveis de gravidade e a repetição de violências de nível e natureza iguais. Se um assassinato é mais grave que uma ofensa verbal, por exemplo, ocorre muitas vezes uma sucessão de violências que, num crescendo, associam-se mutuamente. Ou, ainda, uma recorrência de ofensas verbais termina por provocar a deterioração do clima escolar, à semelhança do impacto de um assassinato na escola.

Por essa forma, pode-se ainda medir a gravidade das violências pelo tipo de repercussões que elas provocam. As violências mais graves são aquelas que ameaçam a

manutenção das condições institucionais necessárias ao processo de ensino-aprendizagem (caso da desestabilização do clima escolar, da redução da motivação para o ensino e o aprendizado). As menos graves trazem por consequência efeitos mais circunstanciais, que podem ser mais facilmente superados pela escola (como na desconcentração para o estudo).

Tendo sido apresentadas algumas das classificações possíveis para as violências nas escolas, completa a descrição fenomenológica a consideração de alguns dos indicadores e das variáveis mais associados ao problema pelos estudiosos.

Os indicadores não-exclusivos do universo escolar são a intimidação ocasional, a intimidação sistemática (*bullying*), a ofensa verbal, os maus tratos (não apenas entre alunos, mas entre educadores e alunos), a agressão física (aí incluídos o estupro, o homicídio, o suicídio), o uso (e/ou o tráfico) de drogas, o porte de armas, a extorsão, o roubo, a exclusão da convivência social, as incivildades e a depredação do patrimônio.

Indicadores específicos do universo escolar merecem atenção especial: a expulsão, o fracasso escolar e a qualidade do clima escolar (estritamente relacionado à cultura da escola, às relações pedagógicas e sociais nela estabelecidas e à imagem institucional feita por seus membros). O fenômeno abrange, portanto, de macro até microviolências (DEBARBIEUX, 2001, 2002a).

Entre as variáveis consideradas pelas pesquisas, algumas se destacam por terem sido identificadas freqüentemente, mostrando-se relevantes. Elas são agrupadas em estruturais-culturais, individuais-intersubjetivas e institucionais. As variáveis estruturais e culturais compreendem, entre outras, as representações sociais dos integrantes das escolas, a origem socioeconômica, a cultura de pertença e o gênero.

O gênero, em particular, por sua recorrência nas análises dos resultados encontrados por diferentes pesquisadores, identificando a associação entre violência e virilidade, mostra-se uma variável significativa e precisa ser examinada pelos educadores em sua análise do fenômeno, a fim de melhor intervirem, já que a escola pode promover uma educação crítica e questionadora das relações de poder, estruturadas, também, como relações de gênero (CARVALHO, 2000; CASTRO; ABRAMOVAY, 2003; FERREIRA; CARVALHO, 2006).

O fato de que sejam os alunos — e não as alunas — os agentes e as vítimas mais freqüentes de violência nas escolas confirma um processo de constituição das identidades a partir de relações de poder mediadas pelo gênero, que envolve igualmente as alunas (BLAYA; DEBARBIEUX; RUBI, 2005; CASTRO; ABRAMOVAY, 2003; DUNNE; HUMPHREYS; LEACH, 2003). Há, porém, diferenças quanto aos tipos de violência geralmente reservados a indivíduos do sexo feminino (microviolências) e de sexo masculino

(microviolências e violências graves), e essas distinções terminam por articular-se, confirmando a lógica da dominação masculina, um exemplo típico de violência simbólica (BOURDIEU, 2003).

As variáveis individuais-intersubjetivas compreendem o comportamento e as características psicológicas dos integrantes da escola, a qualidade das relações estabelecidas entre eles (particularmente aquelas voltadas para a socialização e a aprendizagem) e o desempenho escolar (tanto o profissional quanto o discente).

As variáveis institucionais compreendem, entre outras, a arquitetura, a localização, o patrimônio material, o clima escolar, as normas de funcionamento, a gestão escolar e um projeto político-pedagógico que abranja a formação dos docentes e de gestores de conflitos.

A formação pedagógica, pelo interesse desta pesquisa, é uma variável que merece um comentário mais detido. Com efeito, as investigações demonstram que educadores e educadoras estão duplamente comprometidos.

Em primeiro lugar, porque eles e elas precisam atentar para os fatores de risco que, gerados fora da escola, interferem decisivamente nas relações sociais e de aprendizagem estabelecidas na escola (variáveis sociais, como a pobreza, ou psicológicas, como a exposição a modelos parentais agressivos), muitas vezes as deteriorando ou inviabilizando.

Em segundo lugar, os profissionais da educação podem participar (e não raro participam) da instauração de processos geradores de violência, seja através do fracasso escolar (falhando no atendimento a necessidades específicas e na valorização das experiências do alunado mais vulnerável); seja através das condições ambientais que interferem no clima escolar (que vão desde a arquitetura do prédio à qualidade das relações interpessoais entabuladas na unidade de ensino); seja, ainda, através do recurso a normas institucionais e práticas disciplinares pouco ou nada eficazes (expulsão ou da exclusão cultural). Usando a terminologia construída por Maffesoli e retomada por Guimarães (1996a), isso significa que os profissionais da educação precisam atentar para os possíveis significados implícitos em “violências banais” (ancoradas no prazer de transgredir normas estabelecidas socialmente). Essas violências, próximas de muitas formas de indisciplina na escola, podem ser traduzidas, e a agressividade que lhes é inerente, integrada por vias educacionais. Para tanto, porém, é necessário que os mesmos profissionais se esforcem para controlar a tendência à homogeneização própria do sistema escolar: em escolas autoritárias, essa tendência gera “violências utilitárias”, características do uso repressor da burocracia institucional para inviabilizar a integração dos significados expressos nas violências banais. Em ambos os

casos, é preciso valer-se de orientações para a intervenção pedagógica, formuladas também a partir da interlocução entre as ciências da educação.

Dá ser tão importante o papel de educadores e educadoras em face da violência nas escolas. Aparecendo como segundo grupo mais envolvido com a violência escolar, particularmente no lugar de vítima, destaca-se o professorado. Tem se tornado consenso na literatura nacional e internacional a relevância atribuída ao trabalho desses profissionais: “o professor é uma figura-chave tanto para ações preventivas como para controle de situações de violência nas escolas” (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p.90). Porém, boa parte desses trabalhadores não se sente pronta para desempenhar essas funções preventivas e de manejo do problema (ROYER, 2002, 2003).

Isto pode tanto ser consequência da recentidade dessas demandas, quanto indicar faltas na formação desses educadores. Coaduna-se, da mesma forma, com as representações de muitos educadores e educadoras sobre a violência na escola. Ora, tais profissionais representam e percebem o fenômeno diferentemente do alunado (ABRAMOVAY; RUA, 2002; BLAYA, 2002, 2003; CLÉMENCE, 2002; DAY; GOLENCH; MACDOUGALL; BEALS-GONZÁLEZ, 1995; VISCARDI, 2003). Mesmo que esse grupo muitas vezes não se implique como agente de violência — e essa isenção precisa igualmente ser levada em conta, já que os educadores também se incluem entre os agentes de violência (MALUF; CEVALLOS; CÓRDOBA Y JENNY, 2003) —, as pesquisas indicam que os educadores são capazes de julgar violentas um número maior de situações cujos agentes são alunos.

As violências são, portanto, na maioria dos casos, identificadas como uma questão concernente ao alunado, e só a ele (os educadores percebendo-se implicados apenas na condição de vítimas e não de agentes de transformação ou reprodução do problema).

Esse dado reforça a compreensão da necessidade de uma formação profissional que capacite a evitar ou transformar o quadro de violências nas escolas, desenvolvendo, entre outras, uma competência inter-relacional para intervir com vistas ao aperfeiçoamento qualitativo das relações intersubjetivas na escola e para a resolução pacífica de conflitos. Discutir-se-á este tópico à frente, no Capítulo 4.

#### 2.4. OS CONCEITOS DE CONFLITO E VIOLÊNCIA ESCOLAR ADOTADOS

Neste trabalho, importa levar em conta a abrangência conceitual proposta por alguns teóricos. Conseqüentemente, adotam-se noções de conflito e de violência que se esforçam por compreender as mais variadas situações por que passam os integrantes das escolas — desde as mais destrutivas até as mais invisíveis. “Apenas uma definição ampla pode avaliar de fato a violência nas escolas, colocando-a em perspectiva”, afirma Debarbieux (2002a, p.75), indo “além de uma abordagem meramente repressiva”.

Deve-se levar em conta o fato de que, nas escolas, a frequência das microviolências (especialmente agressões verbais e incivildades) é bem maior que a das macroviolências (homicídios, suicídios, estupros). Além disso, a maior largueza conceitual aproxima-se da extensão com que educadores e educadoras (o grupo aqui estudado) representam e percebem as violências nas escolas. É fato que eles e elas estão mais sensíveis e inquietos face à situação, o que pode ser útil às mudanças necessárias.

Esses elementos constituem mais uma razão da escolha de um conceito abrangente e inclusivo. Interessada pela competência inter-relacional do(a) educador(a) e pressupondo ser essa competência necessária em situações de diferentes graus de conflito, para efeito de coleta de dados empíricos esta pesquisa considera como violências nas escolas todas as situações assim identificadas pelo(a) próprio(a) educador(a), sobretudo a fim de entender como ele(a) se vale dessa competência para manejar conflitos, de sorte a prevenir a violência na escola, seja a exógena, seja a endógena, seja a mais visível, seja a mais imperceptível.

Levando-se em conta as pesquisas referidas, as sugestões e definições de vários dos autores mencionados e o enfoque psicanalítico adotado, este trabalho considera como conflito relacional (ou convival) na escola todas as situações em que se verifica a simultaneidade de interesses, atitudes, valores, idéias e comportamentos opostos que acarreta um impasse de impacto variável nas relações pedagógicas entre educadores, entre alunos ou entre educadores e alunos, reclamando sua superação.

Ao lado de outros tipos de conflitos escolares (o cognitivo, por exemplo), o conflito relacional é inerente às relações pedagógicas e sofre as determinações de outros conflitos característicos da condição humana (o psicológico, o institucional, o social etc.). Desse modo, é inevitável, mas não necessariamente patológico, já que admite soluções não-violentas. Ora, como indica Pain (1992, 2004), as vicissitudes do conflito dependem das medidas que são

aplicadas, sobretudo do enquadre institucional, que poderá oferecer à agressividade uma saída não-violenta.

As violências nas escolas, por sua vez, são entendidas como todas as variadas ações em que se identifica, num contexto intersubjetivo, intencionalidade e desejo (inclusive inconsciente) de provocar dano ou mal a outra(s) pessoa(s) ou a si mesmo(a), seja esse mal físico, material, psicológico (afetivo, intelectual), social, moral, verbal, simbólico, institucional ou cognoscitivo (este último entendido como dano aos processos de ensino e aprendizagem promovidos pela escola).

Desse modo, as situações de violência precisam ser entendidas como agravamentos de conflitos que não encontraram uma resolução satisfatória. Logo, diferentemente dos conflitos em si, elas têm necessariamente um caráter nocivo e patológico, exigindo intervenção para evitação e controle e merecendo, por isso, um destaque entre as prioridades escolares a serem tratadas pedagogicamente.

Esse espectro pretende abranger as situações consideradas pelos educadores e educadoras, em seus discursos registrados em entrevistas analisadas no capítulo cinco, assim como aquelas não consideradas por eles(as), mas definidas como tais pela literatura científica aqui apresentada.

Convém já chamar a atenção para alguns elementos desse conceito, que serão explorados detidamente nos próximos capítulos: o contexto intersubjetivo e, neste, a importância da subjetividade e da alteridade.

O contexto intersubjetivo situa o enfoque adotado neste trabalho no plano das inter-relações: assim, as violências nas escolas são ações identificadas como tais por indivíduos em relação mútua — o que implica na referência a acordos, normas, contratos, valores e projetos de interesse comum.

Ao mesmo tempo, a intersubjetividade dá a entender a necessidade do mútuo reconhecimento que constitui subjetividades e alteridades, o que também quer dizer o reconhecimento de alteridade no interior da subjetividade ou de identificação do sujeito com o que há de semelhante a si no outro.

Como se verá, esse contexto atribui também uma função simbólica à violência: ela não se reduz à expressão de uma agressividade inata e inexorável, mas é sobretudo portadora de significados culturalmente elaborados. Logo, ela é signo que, no domínio do humano, faz apelo, tem uma potencialidade (e muitas vezes uma função) comunicativa. É mensagem e mensageira.

Daí não se conceber avaliá-la isoladamente, mas numa rede relacional. Observe-se, então, que, diferentemente de posições estruturalistas, essa função simbólica não vê no arbitrário cultural uma violência necessária, mas, antes, uma violência possível. O arbitrário não é em si mesmo violento.

A subjetividade é aqui caracterizada pela intencionalidade e pelo desejo. A intencionalidade refere-se à capacidade de relacionar-se conscientemente com objetos, outros sujeitos ou consigo mesmo, visando a um fim na realidade objetiva, enquanto o desejo caracteriza o indivíduo como faltoso, dividido, e, por isso, impelido a realizar um fim próprio à realidade psíquica inconsciente.

Assim, enquanto a intencionalidade situa a violência na escola como ação cujos fins e meios são conscientemente definidos, o desejo situa-a também como determinada pelos efeitos dos inconscientes dos indivíduos nela implicados.

Admite-se, então, que nos processos formadores de violências nas escolas operam formações psíquicas tais como fantasias e representações que o sujeito faz de si mesmo e dos outros, constituídos em alvos da realização de seus desejos, originariamente de caráter sexual.

A alteridade caracteriza-se como contraponto necessário à subjetividade e, em se tratando de intersubjetividade, seu complemento. Ela indica que o objeto da violência é preferencialmente um outro, percebido como estranho ameaçador, ou mesmo o que de estranho ameaçador for percebido na própria subjetividade.

Dessas considerações percebe-se ser a teoria psicanalítica um enquadre teórico importante para este trabalho, no que ela considera tanto sobre o psiquismo e suas origens intersubjetivas quanto sobre a cultura, os grupos e suas determinações sobre a subjetividade e a intersubjetividade, como se verá já no capítulo três e, mais detidamente, no capítulo quatro.

É necessário, antes de finalizar este capítulo, acrescentar que a escola não é concebida apenas como um lugar circunstancial em que se verificam violências. Se, de fato, há violências exógenas, há também outras endógenas, próprias às características da instituição escolar.

Em face do interesse pelo conhecimento, que orienta o contrato pedagógico e mantém as relações estabelecidas na escola, ambas as violências produzem efeitos diretos e nocivos sobre o ensino e a aprendizagem — inclusive a violência das escolas, institucional.

Neste capítulo, partindo-se da noção de conflito, apresentou-se o estado da arte das pesquisas sobre a violência na escola e se formulou um conceito para o fenômeno. No próximo capítulo, tomar-se-á o sentido inverso: tratando-se das teorias sobre a violência e da

violência na escola, retornar-se-á ao tema dos conflitos — desta feita para chegar a uma das formulações educacionais para sua gestão, no caso, a mediação de conflitos.

Este percurso é adotado para que se possa apresentar uma teoria eminentemente pedagógica sobre o convívio, a resolução de seus conflitos e a prevenção da violência: a Pedagogia Institucional. Ela serve como uma das fontes teóricas para a formulação da competência inter-relacional do educador em situação de conflito e violência na escola.

### 3. DA VIOLÊNCIA À RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA: RUMO A UMA TEORIA EDUCACIONAL

A escola é ela mesma uma prevenção da violência, uma prevenção genérica da violência, mas à medida que também é uma garantia da qualidade humana.<sup>1</sup>

Jacques Pain (2006a, p.165)

Quando diminuem os conflitos relacionais, os alunos estão prontos para aprender.<sup>2</sup>

Marie-France Mensa-Schrèque (1994, p.92)

Considerando ser o educador um personagem decisivo na gestão de conflitos e na prevenção da violência na escola, pressupõe-se aqui que suas representações e seu conhecimento sobre conflitos, violência e possibilidades educacionais de intervenção na escola são componentes de sua competência inter-relacional (PAIN, 2006b).

Ora, sabe-se que tais representações são construídas a partir de teorias gerais sobre a violência, assimiladas pelo discurso pedagógico e pelo senso comum.

Se essa já seria razão bastante para evocar as teorias e os conceitos mais gerais formulados para a violência, não se pode esquecer que o levantamento das teorias sobre o conflito e a violência na escola, empreendido no Capítulo 1, permitiu reconhecer, em meio às diferentes teorias sobre a violência na escola, um conjunto de conhecimentos articulados e consensualmente aceitos acerca do fenômeno, constituindo o que se pode já considerar uma teoria educacional sobre a violência na escola.

Ora, a essa teoria corresponde o paradigma da Pedagogia Institucional, que atende em alto grau à complexidade do fenômeno e se caracteriza como teoria eminentemente educacional. Por isso, serve como um dos fundamentos para a formulação da competência inter-relacional do educador em situação de conflito e violência na escola. Assim, convém apresentar a Pedagogia Institucional em seus princípios gerais.

Para tanto, cabe examinar, na primeira parte deste Capítulo, os esforços de conceituação da violência e, na segunda parte, considerar algumas teorias básicas da violência em seus traços mais gerais, respondendo à pergunta sobre o debate que constitui o cenário filosófico-científico em que se desenvolve a questão dos conflitos e da violência na escola, central para a

---

<sup>1</sup> No original: « L'école est elle-même une prévention de la violence, une prévention générique à la fois de la violence, mais aussi de la qualité humaine. »

<sup>2</sup> No original: « Lorsque diminuent les conflits relationnels, les élèves sont prêts pour apprendre. »

teoria da Pedagogia Institucional. Essa teoria, que dá particular atenção à qualidade das relações intersubjetivas na escola, será considerada na terceira parte deste Capítulo.

Por fim, seus princípios servirão como ponto de convergência para análise de um importante programa para a resolução pacífica de conflitos e a prevenção à violência na escola: a mediação.

### 3.1. VIOLÊNCIA: EXAME DE UM CONCEITO POLISSÊMICO

Análises do conceito de violência já foram empreendidas em outros trabalhos (ANDRADE, 1998, 1999, 2000, 2003, 2005b, 2005c). A partir da etimologia, da epistemologia, da história, da filosofia e da psicologia, foram investigadas a semântica e as transformações da definição, particularmente em relação à Modernidade no Ocidente. Concluiu-se que a pluralidade de fenômenos classificáveis como violentos correspondem a polissemia do conceito e o caráter ideológico das teorias que os explicam. No caso do conceito, ele pode variar segundo a perspectiva analítica adotada.

Por exemplo, a partir de uma perspectiva filosófico-científica centrada no aspecto político da violência, reconhece-se, na tradição ocidental, um debate sobre a origem e a inexauribilidade da violência — o que, na contemporaneidade, permitiu distinguir violência e poder e derivou para a discussão sobre a possibilidade de governos democráticos e não-violentos (ARENDETT, 1985; STOPPINO, 1999).

É o interesse pela dimensão político-jurídica que se evidencia nas definições de Candau (2001), Michaud (2001), e de Lucinda, Nascimento e Candau (2001), para quem violência é abuso intencional de poder, com conseqüências danosas para a vítima.

Já Abramovay e Rua (2002), Ortega e Del Rey (2002) e Pain (1992, 1997, 1999, 2006a, 2006b) tentam dar conta da abrangência fenomênica da violência no contexto escolar, tratando-a de uma perspectiva que articula psicologia e sociologia, na direção de uma perspectiva ecológica, privilegiando a atmosfera escolar, os elementos comportamentais, simbólicos, estruturais e as relações que constituem a instituição.

Apoiados em referenciais psicanalíticos, Costa (1986), Pain (1992, 1993, 1999, 2006a) e Andrade (1998, 2003), por exemplo, constroem conceitos que, distinguindo violência de agressividade, recusam a naturalização da violência e insistem no papel determinante de fatores psíquicos (como o desejo e o narcisismo) na violência. A violência, assim, é vista

como emprego desejado da agressividade para destruir (Costa); ou, próximo a isso, como uma patologia da agressividade (Pain); ou, ainda como reação destrutiva diante daquilo que (ou de quem) ameaça a auto-imagem narcisisticamente idealizada (Andrade).

A inclusão da reflexão sobre os efeitos do inconsciente no comportamento violento constitui-se num importante ganho dessas definições que, ademais, são articuláveis entre si, pelo realce atribuído ao desejo em contexto intersubjetivo, no qual a violência aparece como defesa patológica face à alteridade.

Essa posição ressalta a conduta violenta como um atributo exclusivamente humano e também insiste sobre o seu caráter significativo, o qual evidencia uma intencionalidade, uma vontade consciente de quem é violento. Por isso, também, a violência implica numa interpretação guiada por valores e práticas que só fazem sentido numa determinada cultura.

As definições antes mencionadas, que germinam num terreno teórico examinado na próxima parte deste Capítulo, permitem identificar algumas idéias-chave sobre as quais se constrói o conceito de violência: força, excesso e transgressão.

Abuso de poder e força (simbólica, material, física, tecnológica, financeira etc.); intencionalidade; transgressão de normas e valores; desrespeito à alteridade (e/ou à identidade); dano (medido por seus efeitos simbólicos e materiais); e desejo caracterizam, assim, a violência, numa combinação que aponta sempre para as relações intersubjetivas próprias ao cenário psicossocial (logo, exclusivamente humanas).

A identificação desses aspectos comuns a toda violência resulta de um esforço de análise conceitual de um fenômeno que, por comportar tantas dimensões inter-relacionadas — psicológica, social, política, biológica, econômica, jurídico-normativa, ética, histórica —, explica a polissemia pela complexidade.

Então, o que o exame dessa polissemia revela é a tensão entre, por um lado, abranger a multiplicidade dos fenômenos e de suas dimensões — constituindo uma teoria geral da violência —, e, por outro, ganhar em especificidade e operacionalidade nas intervenções de controle e prevenção da violência. Disso decorre a dificuldade em precisar o conceito e em delimitar o fenômeno de maneira clara e consensual, já apontada por outros autores (MICHAUD, 2001; RISTUM, 2001).

Assim, uma definição desse problema dependerá da ótica adotada, da dimensão enfocada, assim como da abrangência e precisão pretendidas. Dependerá, igualmente, das representações que, feitas sobre a violência, a norma, a sociedade e o poder, são incorporadas como valores pelas teorias que tratam a questão. Cabe, então, a pergunta feita sobre quem é aquele(a) que classifica a situação como violenta e a partir de que referencial conceitual o faz.

Por conta do enfoque aqui assumido, este estudo busca levar em conta os saberes que a pesquisa científica e a reflexão filosófica desenvolveram sobre a violência, dando atenção especial ao que a teoria psicanalítica, nas suas vertentes freudiana e winnicottiana, tem a dizer a esse respeito, a fim de pensar esse fenômeno na escola (tal como se desenvolverá no Capítulo 4 deste trabalho).

Logo, reconhecem-se na violência na escola relações de poder que organizam um complexo jogo de forças (entre elas, em nível psicológico, destaca-se a agressividade e a libido) com intenções destrutivas que almejam o dano (parcial ou total, no caso da destruição) de outra(s) pessoa(s) que, num contexto intersubjetivo (isto é, grupal, institucional ou comunitário) caracterizado pelo conflito, represente(m) uma ameaça aos desejos e interesses de quem age violentamente.

Assume-se aqui que, como solução para o conflito, a conduta violenta não é natural nem necessária, mas socialmente aprendida e culturalmente reforçada através dos padrões de convivência de uma determinada coletividade, podendo, portanto, ser evitada se forem transformadas as contingências que a produzem.

Tal como é aqui considerada, o comportamento destrutivo intencional, consciente e inconscientemente motivado, visa à eliminação de um conflito (ao mesmo tempo intra e intersubjetivo) pela destruição do que, atribuído (ou relativo) ao outro (ou ao vínculo com ele estabelecido em contextos grupais, institucionais, comunitários), represente uma ameaça (atual ou potencial) ou uma restrição à realização dos desejos (conscientes e inconscientes) e à auto-imagem (narcisisticamente investida) daquele(a) que age violentamente.

Resultando da tensão entre o indivíduo e o outro, a ação violenta expressa um modo de ser da subjetividade que busca a auto-suficiência pela negação da dependência intrínseca à condição humana (eminentemente intersubjetiva), assim como a gratificação pessoal imediata — recusando os limites inerentes à realidade física e cultural através do freqüente recurso à agressividade para a realização dos desejos.

Insiste-se que tal modo de ser é narcisista: isto implica dizer que, do ponto de vista psicanalítico, subjaz à violência um processo pelo qual, em face dos limites implícitos à relação com os objetos de desejo, o sujeito nega sua vinculação com esses objetos, ignorando-os, recusando-os ou mesmo os destruindo, e desvia a sexualidade (tal como é psicanaliticamente definida), antes investida nesses objetos, para seu próprio eu.

Na contemporaneidade, isto é ainda mais acentuado por conta do individualismo: as identidades são construídas exclusivamente em base da igualdade, excluindo-se as diferenças típicas da alteridade.

Nesse contexto, violência é a recusa de qualquer aspecto da alteridade que evoque limites para um eu que deseja ser todo para não ter que desejar — já que desejar implica em reconhecer-se incompleto.

Uma dimensão indispensável para a apreensão do fenômeno nesta perspectiva é a institucional, pois as instituições são o mais imediato nível de interseção entre o subjetivo e o coletivo, entre o indivíduo e o outro. Nesse caso, as instituições oferecem códigos que organizam relações de poder ou são por eles atravessadas. É o caso da escola, onde modelos relacionais extra-escolares são reproduzidos nas relações pedagógicas, ou, ainda, são criadas formas particulares de rejeição da alteridade — neste caso, situadas particularmente na relação de ensino-aprendizagem.

Sem pretender esgotar o problema da apreensão do fenômeno com essa definição, importa através dela afirmar o interesse pela dimensão intersubjetiva da violência, também marcada pelos processos inconscientes que caracterizam a intersubjetividade, contribuindo para o aparecimento ou a prevenção da violência nas relações humanas.

Nessa direção, reconhecendo-se os níveis econômico, sociocultural, histórico, político, enfatiza-se o nível psicossociológico do fenômeno, considerando-se em particular os efeitos do inconsciente no psiquismo e nas relações intersubjetivas, tais como concebidos pela psicanálise — o que implica incluir o inconsciente como sistema de referência para a análise das motivações de comportamentos, emoções e dos vínculos mantidos pelas pessoas ao constituírem-se intersubjetivamente nas instituições.

Só no plano intersubjetivo pode-se compreender, em sua complexidade, o fenômeno na escola. O cenário institucional confere ao nível psicossociológico de análise a possibilidade de apreciarem-se tanto os códigos que fazem da violência um símbolo para a comunicação e uma forma de resolução de conflitos, quanto os desejos individuais que por ela são traduzidos. Contribui, inclusive, para evitar que se reduza esse problema ao foro exclusivamente individual, dominado por avaliações psicopatológicas (um tipo de disfunção da conduta explicável por variáveis pessoais e atribuído apenas a quem é avaliado como violento), como é feito em análises tradicionais.

A preocupação educativa deste trabalho apóia-se numa recusa aos reducionismos, na busca da compreensão da violência na escola e na crença de uma possibilidade de reversão e evitação do processo de formação desse processo.

Desse ponto de vista, a intersubjetividade, terreno relacional que revela por sob si os efeitos do inconsciente, favorece o reconhecimento dos aspectos da violência que ocorre na escola. Em outras palavras, pensar a intersubjetividade pela psicanálise significa buscar os

efeitos do inconsciente sobre os vínculos que constituem os grupos, a instituição escolar e a comunidade em que se situa e de que vem a fazer parte — presumindo que, ao atravessar esses vínculos, a violência também poderá manifestar efeitos do inconsciente.

Nesse sentido, este estudo inspira-se em uma abordagem ecológica (ORTEGA; DEL REY, 2002) e, ao mesmo tempo, em uma abordagem institucional (PAIN, 1993), pelas quais a violência na escola é considerada um fenômeno envolvido com fatores institucionais e inter-relacionais que compõem o clima escolar. E ao interessar-se pelo que de inconsciente permeia as inter-relações, concorrendo para constituir a intersubjetividade nas redes componentes da escola e de seu ambiente, não pretende afastar-se de uma análise que situe a violência num plano coletivo, mas, pelo contrário, recorrendo ao institucional, nele se apóia.

Teoricamente se guia por uma concepção do humano que supõe a admissão da subjetividade e da intersubjetividade como elementos a serem levados em conta na análise da violência, considerada um fenômeno que é essencialmente humano. Sem aspirar elevar as teorias da subjetividade e intersubjetividade à condição de explicações suficientes da violência, afirma-se aqui a necessidade de reconhecer-se a relação entre subjetividade, intersubjetividade e violência, bem como a legitimidade do estudo da violência a partir do enfoque psicanalítico, tendo o cuidado de não o presumir neutro, exaustivo nem superior a outras possibilidades de análise, como a histórica, a econômica e a sociológica.

Como se pode notar, ao focar-se o fenômeno na sua dimensão psíquica, a partir de uma teorização psicanalítica, esta concepção de violência tende a aproximar-se de um dos pólos epistemológicos antes mencionados, aquele que identifica a violência apelando para categorias mais genéricas e menos operacionais (sem opor-se a estas).

Uma qualidade que se acredita auferir de tal definição é o maior nível de abrangência: ao abordar-se a questão dessa forma, não escapam os movimentos menos visíveis e mais simbólicos típicos de muitos vínculos institucionais, cuja identidade é mantida às custas de uma (por vezes) silenciosa segregação dos que forem diferentes (como ocorre com os preconceitos na escola, que passam a ser avaliados como uma manifestação de violência).

Nesse sentido, na formulação de programas de prevenção e superação do problema, a intervenção pedagógica deve atentar para essas dimensões microscópicas que, com efeito, também marcam indelevelmente o cotidiano e o clima escolares.

Ora, se consideradas as características dos efeitos do inconsciente pelo microscópio da intersubjetividade, reconhece-se não haver respostas operacionais previamente definidas. Se isso aparenta ser um limite para um estudo como este, lembre-se que a própria educação é um trabalho sempre atravessado pelas incertezas.

Desse modo, pressupõe-se que os limites de um trabalho que leva em conta uma variável avessa à previsão e ao controle não invalidam o conhecimento aqui produzido, pois se pressupõe que ele se articula a outros já produzidos sobre violência e violência na escola, de maneira mais particular e operacional, por autores aqui mencionados (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003; ORTEGA; DEL REY, 2002; RISTUM, 2001).

Com isso, também não se pretende uma definição suficiente para o fenômeno — tanto por conta de sua plasticidade quanto pelas características particulares dos processos inconscientes, tais como definidos por Freud.

Que isto não serve como desculpa para evitar-se o exame epistemológico, espera-se tê-lo demonstrado este rápido rastreamento conceitual sobre a violência, desdobrado na consideração das teorias, a seguir.

### 3.2. TEORIAS SOBRE A VIOLÊNCIA:

#### CENÁRIO DE UMA TEORIA EDUCACIONAL DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Um ganho da reflexão antes feita sobre a polissemia conceitual da violência é a admissão de que várias situações assim podem ser caracterizadas, o que implica na adoção de um conceito mais abrangente — ainda que mais abstrato.

Nesse panorama, a determinação de critérios de identificação da violência depende, igualmente, dos princípios utilizados, alguns deles subjetivos — o que impede a existência de objetividade total na análise da violência (MICHAUD, 2001) e contribui para a impossibilidade de uma teoria única sobre o fenômeno.

Por conseguinte, a resposta à pergunta sobre o cenário filosófico-científico em que se desenvolvem as teorias explicativas da violência na escola implica na constatação da impossibilidade de um sistema geral ideologicamente neutro e suficientemente explicativo para a violência, capaz de englobar ou eliminar as teorias existentes.

Também é um engano pretender hierarquizar as teorias gerais sobre a violência. A possível comparação é útil apenas para fazer a necessária crítica epistemológica que, todavia, não necessariamente retira das teorias a legitimidade advinda, na ciência, da produção de conhecimentos que orientem a eficaz intervenção na realidade.

A compreensão da violência pressupõe, assim, a interlocução de vários saberes sistematizados. São as teorias científicas e filosóficas que, a partir do levantamento da

violência como problema para a Modernidade, alimentam um debate não exaurido e ainda distante do fim (BOBBIO, 1988; ELIAS, 1993, 1994; MARTUCCELLI, 1999; MICHAUD 2001): para a educação, inclusive, convém mantê-lo, dada a inesgotabilidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

As teorias sobre a violência podem ser agrupadas segundo critérios mutuamente implicados: a vinculação a um determinado saber sistematizado, a explicação da causalidade do fenômeno e o nível de análise adotado são os três mais relevantes.

Construído em função desses critérios e com o recurso a uma bibliografia que já produziu boas sínteses, o Quadro 5 (para o qual valem as mesmas observações contra possíveis reducionismos, feitas no Capítulo 2, para os Quadros lá apresentados) resume algumas das teorias sobre a violência mais influentes, desenvolvidas pela biologia, psicologia, sociologia e filosofia.

Além da referência aos autores principais dessas teorias, o Quadro 5 destaca um ou mais conceitos, resume as teses principais e comenta o conjunto de explicações referentes ao Quadro, fazendo, em geral, avaliações epistemológicas sobre sua importância no debate teórico acerca do fenômeno considerado.

Por força da diagramação concernente a um trabalho científico e diante do grande número de informações a seguir resumidas, o Quadro aparece segmentado. Sugere-se, entretanto, que ele seja pensado enquanto uma unidade, mantida em torno do interesse por compreender a violência.

As teorias freudiana e winnicottiana, mencionadas na seção referente às teorias psicanalíticas, recebem influência desse debate, o que é examinado mais pormenorizadamente no Capítulo 4.

Teorias Biológicas		Conceitos-chave
Autores		
Dollard e Miller (apud MICHAUD, 2001; SINGER, 1975); Eibl-Eibesfeldt (apud MICHAUD, 2001); Lorenz (apud SINGER, 1975; RISTUM, 2001); Singer (1975)		Agressividade (instinto animal) e frustração
Teses	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tese central: A violência consiste no desvio do instinto agressivo animal contra a própria espécie humana, graças à sua obsolescência. <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Agressividade: capacidade de reagir em face de uma alteração dos estímulos ambientais, ou seja, como impulso para adaptar-se e para sobreviver em equilíbrio com o ambiente;</li> <li>1.2. Entre os animais, é um instinto que atua de modo programado, automático e dirigido para a caça, a defesa e a reprodução, com funções específicas e intensidade apropriada a seu fim;</li> <li>1.3. Entre os humanos, com o advento da cultura, parte desse instinto, tornado inútil e utilizado contra indivíduos da própria espécie, torna-se violência (LORENZ apud RISTUM, 2001).</li> </ol> </li> <li>2. Teoria da frustração-agressão: variante das teorias biológicas (ou catárticas), explica a violência como a expressão de agressividade eliciada a partir de situações de frustração e estresse. A agressividade não é desviada, mas provocada pela frustração repetida.</li> <li>3. O fato de originar-se em um instinto natural não justifica a violência, pois a agressividade pode ser inibida. Esse é o papel da educação.</li> </ol>	
Comentários	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. É uma explicação importante, pelo estudo feito sobre a dimensão orgânica do comportamento agressivo e, sobretudo, por conta da penetração que teve no senso comum — a partir do clássico <i>homo homini lupus</i>, renovado no pensamento moderno através da teoria hobbesiana, de modo que muito da violência (e da violência na escola) é explicado por um suposto retorno à bestialidade fundamental.</li> <li>2. Não obstante, é uma explicação simplista e tende a naturalizar a violência, que deixa de ser compreendida em sua complexidade; além disso, suspende, ao menos em parte, a responsabilidade individual por ela. “Atribuir a violência a um impulso incontrolável, que coloca a pessoa ‘fora de si’ ou a iguala a ‘um bicho’, parece, de alguma forma, isentá-la da responsabilidade de sua ação, tornando, portanto, mais fácil a sua aceitação” (RISTUM, 2001, p.27).</li> </ol>	

Teorias Psicológicas	
Paradigma Behaviorista	Paradigma Cognitivista
Autores	Autores
Conceito-chave	Conceito-chave
<p>Araújo (1999); Bandura (apud MICHAUD, 2001; SINGER, 1975); Del Prette; Del Prette (2003); Milgram (apud LA TAILLE, 2000); Ristum (2001); Skinner (1981)</p>	<p>La Taille (2000, 2002, 2004, 2006); Puig (1998a, 1998b, 2004)</p>
<p>1. Tese: a violência é uma conduta adquirida por contingências de reforço na interação do organismo com o ambiente (particularmente com modelos ou autoridades).</p> <p>1.1. Radical: a violência é um comportamento operante, isto é, aprendido em função de um arranjo de contingências que dispensa consequências (reforço ou punição) à conduta e gradualmente a modela em termos de frequência e topografia. Nesse repertório, à força física (e, por derivação, a seu uso violento) é atribuída uma função de controle sobre o ambiente (constituído pelo comportamento de outros indivíduos). Porém, a violência é desvantajosa, porque inibe a conduta da vítima e gera aversão e disposição para o revide (SKINNER, 1981).</p> <p>1.2. Aprendizagem social: a violência é um comportamento modelado e mantido graças à observação e à imitação de modelos violentos considerados significativos e reforçados (inclusive os modelos grupais).</p> <p>1.3. Obediência: a violência decorre da submissão a líderes e autoridades relevantes e violentos, influenciando na conduta.</p>	<p>1. Tese da teoria da personalidade moral: a violência explica-se pela não-integração entre auto-respeito e auto-imagem. Logo, a causa da violência deve ser buscada nos valores culturais disponíveis para a construção do auto-respeito.</p> <p>1.1. O comportamento individual será determinado pela forma como a pessoa percebe e avalia sua identidade.</p> <p>1.2. A identidade é um composto de representações de si carregadas de valores (auto-imagem).</p> <p>1.3. Os indivíduos buscam agregar à sua auto-imagem valores positivos, cuja maior ou menor frequência serve de índice para se avaliar a auto-estima.</p> <p>1.4. A essas representações podem estar associados valores morais, num arranjo particular em que as virtudes podem estar mais próximas ou distantes (ou até ausentes) do núcleo da identidade.</p> <p>1.5. “O conjunto de representações de si que tem relação com valores morais” é denominado “auto-respeito” (LA TAILLE, 2000, p.119).</p> <p>1.6. O auto-respeito corresponde ao sentimento da vergonha, pelo qual o indivíduo aprecia positiva ou negativamente a auto-imagem.</p> <p>1.7. As pessoas buscam coerência entre auto-estima e auto-respeito, de sorte a não experimentarem vergonha, mas, sim, orgulho de si.</p>
<p>1. O maior mérito dessas teorias é explicar a violência como resultado de aprendizagens, decorrentes de processos de contingência comportamental que, dispostos de maneira tal a originar a conduta agressiva, podem igualmente ser alterados de modo a evitar essa conduta (essa é a posição das abordagens comportamentalistas);</p> <p>2. A teoria da aprendizagem social baseia-se em estudos que apontaram para a gravidade da exposição de crianças e jovens às contingências violentas, sejam elas de origem familiar, escolar, midiática ou de grupos de referência (amigos, galera etc), capazes de modelar e manter constante a conduta agressiva até que ela se torne autônoma, por conta do estabelecimento de uma conduta violenta auto-reforçada (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003).</p>	<p>3. A teoria da personalidade moral afirma a mútua determinação entre indivíduo e ambiente (cultura), distinguindo-se das abordagens comportamentalistas <i>strictu sensu</i> pela centralidade que confere a um construto não observável — a identidade, sua formação e sua conformação — na explicação da violência. Porém, como as abordagens comportamentalistas, os teóricos da personalidade moral dão à cultura e à história individual um papel determinante, pois elas serão o contexto em que, ora mais, ora menos positivamente, a violência será valorizada</p>
<p>Teses</p>	<p>Comentários</p>

Teorias Sociológicas		Conceitos-chave	
Autores		Conceitos-chave	
Burgess (apud MICHAUD, 2001); Coser (apud MICHAUD, 2001); Davies (apud MICHAUD, 2001); Galtung (apud MICHAUD, 2001); Gurr (apud MICHAUD, 2001); Merton (apud MICHAUD, 2001); Parsons (apud MICHAUD, 2001); Sorel (apud MICHAUD, 2001)		Privação de bens sociais (medidos por indicadores socioeconômicos), funcionalidade da violência	
<b>Comum:</b> a violência tem causas sociais, apesar de seu caráter anti-social.			
<b>Empiristas:</b> a violência é causada pela correlação de variáveis sociais ao longo de um determinado período de tempo (extensão dos pressupostos da teoria da frustração-agressão a uma dimensão social)			
Estudos de correlação entre privação relativa (frustração de expectativas socialmente geradas, medida por indicadores sociais e econômicos) e frequência de violência política (guerras, terrorismo e ameaças às instituições) na história dos povos concluíram haver correlação positiva entre privação relativa e violência política.	Análise das revoluções: as revoluções seriam provocadas por um choque entre um momento de desenvolvimento sucedido por outro de retrocesso socioeconômico	<b>Funcionalistas:</b> a violência serve para extirpar os indivíduos que não conseguem adaptar-se ao sistema social, o qual se renova através da eliminação dos mais fracos. O abuso da força é ora considerado um meio ilegítimo com que se buscam fins legítimos, ora como meio legítimo pelo qual se busca fins ilegítimos: desse modo, ele está inevitavelmente associado ao controle social.	<b>Sistêmicos:</b> a violência é um desequilíbrio social, decorrente de ameaças ou crises diante das quais a sociedade não soube reagir, incorrendo no risco de desintegrar-se. A violência resulta, assim, do grande hiato entre status social, de um lado, e bens materiais e culturais, de outro.
<b>Interpretativo-teleológicos:</b> a violência tem uma função social			
<b>Teorias</b>			
<b>Comentários</b>			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A crítica que Michaud (2001) apresenta a esses estudos refere-se à pretensão de estabelecer regularidades a partir da análise estatística de dados que resultam da ação de outras variáveis além da privação enfocada — a exemplo da história e da cultura. Ao ignorarem fatores tão importantes na determinação da violência política, tais pesquisas teriam incorrido em um reducionismo, particularmente grave ao tratar-se da violência.</li> <li>2. Essas teorias são díspares e menos explicativas do que se gostaria, por serem ideológicas. “Todas essas afirmações servem mais para consolar do que para compreender. Quando servem para agir, atuam como mito [...] produzindo as condições de uma ação mais segura de si e mais dinâmica — sem que seja por boas razões” (MICHAUD, 2001, p.97).</li> <li>3. Deve-se também criticar os efeitos sociais da assimilação dessas idéias pelo senso comum, legitimadas por teorias consideradas científicas. O risco maior talvez seja o de contribuir, todas elas, com a naturalização da violência, que termina por transformar-se em inexorável destino para a sociedade. O fato de que a violência seja, inegavelmente, parte da história humana, não implica dizer que ela seja inevitável.</li> </ol>			

Teorias Filosóficas			
Autores		Conceitos-chave	
Habermas (2001); Hegel (1992); Heidegger (2005a, 2005b); Hobbes (1979); Nietzsche (1983)		Identidade, alteridade, estranhamento, discurso, diálogo, ser, natureza, razão, sentido	
Ontológicas		Fenomenológico-epistemológica (intersubjetividade)	
Metáfrica	Dialética	Vitalista	Ética
A violência é um atentado contra o ser	A violência é inerente à contraditória estrutura do ser	A violência é expressão do conflito vital, para Nietzsche (1983).	
Teses		<p>As relações intersubjetivas caracterizam a formação da subjetividade, pela busca de reconhecimento e autonomia num campo experiencial compartilhado por semelhantes (HEGEL, 1992). Nesse processo, coloca-se defronte o outro, entra em conflito com ele e consigo, na experiência do estranhamento, e tenta privar o outro de sua alteridade. A violência consiste nessa privação, que leva ao rompimento da experiência compartilhada (a começar pela quebra do diálogo), supondo a subjetividade sem o reconhecimento do outro e o outro sem subjetividade.</p> <p>O estranhamento é elevado por Heidegger (2005a, 2005b) à condição de experiência ontológica que se verifica na passagem do ser para o ente. Essa acepção é um tanto diferente daquela atribuída por Freud (1919): mantendo a idéia do choque decorrente do reconhecimento que cada ente resulta da materialidade do ser, Heidegger situa a experiência do susto no plano mais geral da existência, enquanto Freud dela trata no plano da sexualidade infantil recalçada.</p>	
Comentários		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. As teorias científicas pressupõem sistemas filosóficos, cujo conhecimento aumenta a capacidade de avaliá-las criticamente, o que contribui para o entendimento da violência.</li> <li>2. Tais sistemas são constituídos de uma combinação particular de reflexões ontológicas, epistemológicas, políticas etc.</li> <li>3. À variedade desses sistemas corresponde uma diversidade de apreciações sobre a violência.</li> </ol>	

Teorias Psicanalíticas		Conceitos-chave	
Autores		Teses intersubjetivas sobre a violência	
<p>Andrade (1998, 2000, 2002, 2003, 2005b, 2005c); Costa (1986); Freud (1913, 1919, 1921, 1933, 1940); Klein (1966); Pain (1992, 1993, 1999) Laplanche (1985, 1992a, 1992b, 1997); Maia (1993, 1995, 1996); Winnicott (1975, 1977, 1993, 1995)</p>		<p>1. Freudianos: inconsciente, pulsões, ego, estranhamento, narcisismo, complexo de Édipo. 2. Winnicottianos: objeto transicional, espaço potencial, tendência anti-social, agressividade, comunicação.</p>	
<p>Tese sobre o Conflito</p> <p>Os conflitos, constitutivos do psiquismo humano, são organizados pela cultura. No exemplo clássico da tríade edípica, o conflito dá-se entre o desejo sexual por uma figura parental e a impossibilidade de possuí-la, determinada, inclusive, graças à interdição (assumida pelo terceiro elemento, representante da lei). O conflito é, portanto, a característica essencial da dinâmica que se verifica no psiquismo, entre os sistemas consciente e inconsciente.</p>		<p>Defesa narcisista (COSTA, 1986; FREUD, 1914; MAIA, 1996): A violência é motivada em face da ameaça que um terceiro personagem eventualmente representa para o desejo edípico ou para o desejo narcisista de auto-suficiência (ou desejo de autonomia) de quem é violento. "O terceiro é objeto de tentativas de destruição, no que ele tenha de ameaçador à ilusão narcisista de auto-suficiência ou a suas expressões" (ANDRADE, 2000, p.41).</p>	
<p>Teses</p> <p>1. Toda tese de base filogenética sobre a violência identifica agressividade e violência, o que leva a aplicar à agressividade a condenação ética implícita feita à violência. Por sua vez, a identificação de agressividade com violência naturaliza esta última, dando-lhe um ar de inevitabilidade: por ser a violência um traço animal conservado no inconsciente, e por ser inexaurível o inconsciente, a violência é inevitável, podendo apenas ser mantida sob controle (como um animal feroz numa jaula).</p> <p>2. Pensada intersubjetivamente, a violência é sintoma individual, mas, sobretudo, aponta para problemas relacionais. Se as relações são suficientemente boas (Winnicott), a violência é evitável e as dificuldades da convivência são contornáveis. A maior qualidade de boa parte das teorias intersubjetivas é o caráter histórico atribuído à violência. Sem ser naturalizada, reconhece-se que ela pode ser prevenida e sempre num plano psicossocial, intersubjetivo</p>		<p>Estranhamento (FREUD, 1919) Articulado à defesa narcisista, o estranhamento é uma experiência de súbito reconhecimento do retorno do recalado no encontro com o outro; isto é, reconhece-se o que, vindo do outro, foi experimentado e recalado pelo eu, passando a fazer parte do psiquismo no inconsciente. Já que o recalado não está integrado ao ego, esse reconhecimento é acompanhado de angústia e susto (LAPLANCHE; PONTALIS, 1991, p. 337-338), o que pode ser experimentado enquanto uma violência que mobiliza defesas egóicas visando à destruição do objeto-fonte da angústia. Mas o estranhamento também admite soluções não-destrutivas, revelando como o sujeito lida com ameaças em face da alteridade.</p>	
<p>Comentários</p>		<p>Transicionalidade e tendência anti-social (WINNICOTT, 1975, 1977, 1993, 1995): Situando a transicionalidade (do objeto e do espaço) na origem do psiquismo, Winnicott entende a violência enquanto padrão comportamental adquirido, derivado de uma falta de suprimento ambiental de segurança e bem-estar. Se nem toda experiência de privação leva à violência (por conta da resiliência), toda violência resulta de privação. Da precocidade, intensidade ou duração dessa falta, pode-se constituir a tendência anti-social, da qual a violência é um dos traços. Winnicott usa esse modelo para explicar comportamentos delinquentes, em que a violência é sinal de patologia. A violência é interpretada como um esforço para sentir-se vivo, existente, pois só em função da reação a uma invasão da identidade o sujeito se percebe distinto do ambiente que o cerca. Nesse sentido, ela comunica uma esperança de provisão satisfatória e deve ser entendida da mesma forma que um apelo à contenção e cuidados.</p>	

Quadro 5 – Teorias sobre a Violência

### 3.2.1. Examinando teorias: rumo a uma teoria educacional da violência e do conflito

Num cenário ideal, manejar uma situação tomando como referências conceitos e teorias que não oferecem respostas automáticas, completas ou inteiramente satisfatórias aos problemas enfrentados estimula o desenvolvimento de uma autonomia profissional que explora a capacidade explicativa desses modelos teóricos para produzir novos conhecimentos.

Ora, é precisamente essa a situação encontrada em relação ao heterogêneo quadro de teorias de base (ou teorias gerais) sobre a violência: múltiplas e díspares, desprovidas de neutralidade, essas hipóteses acrescentam um considerável grau de complexidade e problematicidade a um campo que por definição encerra muitas variáveis e questões.

Não obstante, a crítica atenta torna o educador e o pesquisador mais abertos e criativos. Abertura e criatividade diante do incerto e do complexo, das quais decorre a autonomia antes mencionada, ajudam a definir a competência inter-relacional.

Assim, estudar a violência remete o investigador interessado em educação novamente à questão das violências na escola, à consideração das teorias sobre a resolução de conflitos e à prevenção da violência (também aqui chamadas de teorias aplicadas) e à pergunta sobre o que há de especificamente educacional nessas teorias já apresentadas no Capítulo 2. Retorna-se, então, ao mundo da escola para buscar nele a singularidade do pedagógico, em dois domínios: o psicossocial e o epistemológico.

No plano psicossocial, atenta-se para a possibilidade de uma correspondência entre as características das representações sociais de educadores sobre os conflitos e a violência na escola e a configuração do *corpus* aplicado. Dessa forma supõe-se ser o pensamento espontâneo — que muitas vezes guia a intervenção dos educadores, constituído pelas representações sociais acerca da violência e da violência na escola (e por seu arranjo) — determinado pela multiplicidade de teorias sobre a violência.

Levando-se em conta os processos básicos que explicam a constituição de representações sociais (assimilação e naturalização das teorias científicas e filosóficas); o tempo necessário a tais processos, e a antecedência das teorias de base, é de se supor, portanto, que essas teorias, assimiladas e naturalizadas há mais tempo pelas representações sociais, preponderem sobre as teorias aplicadas.

À guisa de exemplo, a combinação entre algumas teorias da biologia — como a do instinto agressivo e da frustração-agressão — e da filosofia — a clássica teoria hobbesiana do impulso anti-social inerente à natureza humana — está ainda fortemente presente no

imaginário escolar e reforça uma naturalização que reduz tudo a um plano individual (de um modo bastante criticável, como se verá no Capítulo 4) e restringe as chances de uma intervenção capaz de explorar a dimensão relacional do problema.

Por serem as representações de educadores e educadoras sobre a violência também determinantes de sua condução de situações difíceis no convívio escolar, percebe-se que problematizá-las é uma das etapas da formação em competência inter-relacional. Para isso se presta igualmente a análise epistemológica aqui empreendida.

No plano epistemológico, pois, a comparação entre as configurações do conjunto de teorias de base e do quadro geral de teorias aplicadas é necessária, já que possibilita examinar a hipótese de influência da primeira configuração sobre a segunda. Ademais, o cotejo leva a reconhecer a existência de uma teoria especificamente pedagógica, cujos princípios são valiosos para a compreensão da competência inter-relacional.

Tomando o universo constituído das teorias gerais e aplicadas, produzidas em mais de um caso pelas mesmas disciplinas, evidencia-se de imediato que elas constituem dois conjuntos cujas configurações são distintas, mas relacionadas.

A natural diferença entre os níveis de generalidade (maior nas teorias de base que nas teorias aplicadas) já permite ver a distinção, mas outro traço qualitativo a garante: as teorias aplicadas podem ser consideradas autonomamente, pois não se resumem a uma subcategoria das teorias de base; ao contrário, têm razoável independência conceitual e metodológica — detêm autonomia teórica no que diz respeito aos desdobramentos das teorias gerais.

Desse modo, as teorias aplicadas tendem a constituir-se num arranjo mais coerente de conhecimentos, no qual às diferentes conclusões da psicologia e da sociologia correspondem diferentes níveis de manifestação do fenômeno. Assim, é a considerável possibilidade de articulação dos conhecimentos produzidos pelas teorias aplicadas que faz delas um corpus coeso, simples e fidedigno.

A preocupação dos pesquisadores responsáveis pelas teorias aplicadas em cuidar do rigor interno às suas teorias é outro diferencial que contribui com a consolidação desse campo de investigações. Conceitos e afirmações são bem menos especulativos e mais apoiados na descrição e na explicação causal do fenômeno, bem como na proposição de medidas para seu manejo.

Esse é o caso das teorias que supõem os efeitos de diferentes níveis de exclusão, num plano mais macrossociológico, e a influência do clima institucional, num plano mais microssociológico, como causas do fenômeno. No plano individual, não é difícil entender que tais exclusões expressam-se pela combinação de fatores de risco aos quais podem estar

sujeitos as vítimas e os autores de violência e que a prevenção da violência supõe também cuidados pessoais aos envolvidos no problema.

Logo, tomando-se a configuração mais sóbria e rigorosa do *corpus* aplicado, acredita-se ter ele um maior nível de cientificidade. Deve ser afirmado, em favor das teorias de base, que isso não implica necessariamente em uma hierarquia — incorrendo-se no erro de valorizar o científico em detrimento do filosófico, por exemplo —, pois se reconhece na história da constituição das teorias aplicadas uma clara influência das concepções e teorias de base sobre a violência (das quais a argumentação até aqui desenvolvida é tributária). Tampouco essa distinção implica em isolamento entre os dois *corpora*, pois, à semelhança da relação entre conhecimento puro e conhecimento aplicado, eles dialogam entre si.

Adverte-se, então, que a distinção não é entre teoria e prática — *corpus* de base e *corpus* aplicado são ambas teorias a apoiarem-se em fenômenos reais, sugerindo respostas ao problema da intervenção face à violência —, mas entre diferentes níveis de conhecimento resultantes de diversos graus de proximidade do real. Mesmo particular (por vezes única), uma situação de violência na escola exige conhecimento teórico e técnico que não pode dispensar teorias gerais, funcionando como paradigmas científicos orientadores das intervenções pedagógicas.

Destarte, do mesmo modo que se distinguem, especificidade e abrangência também se articulam. A psicologia e a sociologia dão exemplo disso, já que suas formulações encontram-se tanto entre as teorias de base quanto entre as aplicadas: às teorias empiristas produzidas pela análise estatística nas teorias de base correspondem as pesquisas correlacionais de fatores, na teoria aplicada. Até mesmo o reconhecimento de que essas disciplinas, no *corpus* geral, assimilaram teorias de outras disciplinas (como a biologia, por exemplo) só reforça a relação constatada.

Ademais, as relações desses dois níveis teóricos ajudam a entender a polissemia conceitual da violência na escola: comparando-os, pode ver-se uma correspondência entre a multiplicidade de significados atribuídos à violência e à violência na escola, de um lado, e a variedade de disciplinas que as estudam, de outro.

À polissemia conceitual corresponde uma polifonia teórico-interpretativa: as definições e as teorias da violência na escola variam segundo o perfil epistemológico e metodológico de cada investigação. Disso se depreende que, herdeiro de uma tradição de debates e pesquisas constitutiva do *corpus* de base, o *corpus* aplicado constitui-se num domínio científico capaz de alimentar suas próprias pesquisas, sem depender inteiramente das inflexões típicas das teorias gerais sobre o fenômeno.

Na verdade, as transformações sofridas pelas teorias gerais ao longo do século XX contribuíram consideravelmente para que se produzisse um conhecimento aplicado de maneira científica, isto é, mais exato, pertinente e eficaz.

É compreensível que, no conjunto de conhecimentos aplicados, as teorias educacionais despertem mais interesse. Tendo em vista ser a escola uma instituição, atravessam-na dimensões socioculturais, psicológicas e pedagógicas que, em se tratando de uma teoria educacional sobre a violência e o conflito, necessitam ser consideradas.

A qualidade dessa teoria pode ser medida, portanto, em razão da sua capacidade de abranger e explicar fatores e efeitos diretamente implicados na produção ou prevenção dos fenômenos aqui considerados. Ademais, por ser educacional, tal teoria inspira a criação de dispositivos e estratégias pedagógicas que atinjam a combinação sempre peculiar desses fatores em cada escola onde os conflitos conviviais e a violência perturbarem o ensino-aprendizagem.

Tal é o caso da Pedagogia Institucional: pressuposta a tarefa escolar de transmitir o conhecimento sistematizado e socialmente relevante, essa teoria enxerga a escola como um feixe de relações intersubjetivas que, cingidas pelas atividades de ensinar e aprender, propiciam a construção de sentidos e valores para a vida individual e coletiva. “Estamos de acordo com o conjunto dos críticos do sistema ao pensar que o saber seja prioritário, mas o saber é uma situação pessoal, uma relação com a cultura, um clima social, antes de ser um conteúdo”<sup>3</sup>, afirma Pain (2006a, p.169).

Além disso, ao abordar a violência e o conflito na escola dessa perspectiva, a Pedagogia Institucional atenta também para as relações entre escola, cidade, pais e comunidade e para efeitos que os fatores pedagógicos exercem sobre o clima institucional, definido como a qualidade da rede de relações intersubjetivas escolares: à sua deterioração corresponde o aparecimento de conflitos e violência.

Então, tomando a instituição enquanto unidade de análise, Pain, Barrier e Robin (1997) e Pain (2006a, 2006b) identificaram onze fatores e três efeitos componentes do clima escolar, os quais revelam a fotografia da instituição num determinado momento e servem como crivo teórico-metodológico que permite identificar, analisar e superar situações violentas ou conflituosas na escola considerada. Além disso, o arranjo daqueles fatores forma uma grade de conhecimento que torna possível prever com eficácia a violência e os conflitos na escola.

---

<sup>3</sup> No original: « Nous sommes bien d'accord avec l'ensemble des critiques du système pour penser que le savoir reste prioritaire, mais le savoir c'est une situation personnelle, un rapport culturel, un climat social, avant d'être un contenu ».

Os fatores e efeitos são componentes de uma teoria educacional sobre os conflitos e a violência na escola, da qual se lança mão enquanto um dos fundamentos teóricos deste trabalho. No Quadro 6, a seguir, eles são retomados sumariamente, sobretudo a partir do que apontam Pain, Barrier e Robin (1997) e Pain (2006a, 2006b).

	Fator	Itens	Princípio(s)	Aplicações na Escola
Efeito Social	Parcerias	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Com a cidade</li> <li>2. Com o bairro</li> <li>3. Com a polícia e a Justiça</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A escola é social e eticamente responsável pela dimensão preventiva da política de segurança pública de uma cidade.</li> <li>2. A qualidade das relações mantidas com a comunidade em que se insere é correlativa à imagem social do estabelecimento e à sua valoração pela comunidade. Essa imagem também determina o grau de exposição à violência extra-escolar.</li> </ol>	<p>Gestores escolares devem participar, ao lado dos governantes, da polícia e da Justiça, da definição e implementação da política de segurança pública local.</p> <p>Escolas que se comunicam com a comunidade e se abrem para a realização de atividades sociais ganham uma imagem positiva, carregada de valor e protetora em situações de violência.</p>
	Pais e Família	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relações entre pais, direção e professorado</li> </ol>	<p>Considerando que a interação entre pais e educadores é fator de promoção da aprendizagem do alunado, cabe à escola promover o contato e a participação de pais e familiares na vida escolar do alunado.</p>	<p>Diversos estudos (ABRAMOVAY, M. ET AL., 2003; NOLETO, 2004; PAIN; GRANDIN-DEGOIS; LE GOFF, 1998; WAISELFISZ; MACIEL, 2003; entre outros) insistem na importância da comunicação de atividades escolares aos pais, de reuni-los em torno do aprendizado de seus filhos e de integrá-los em atividades extracurriculares na escola.</p>

Efeito do Estabelecimento	Fator	Itens	Princípio(s)	Aplicações na Escola
	Estabelecimento	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Arquitetura</li> <li>2. Tamanho</li> <li>3. Equipamentos</li> <li>4. Financiamento escolar</li> </ol>	<p>O espaço físico e a estrutura da escola devem permitir e estimular a aprendizagem e a convivência, motivando a permanência nas dependências escolares e favorecendo a interação necessária à aprendizagem.</p>	<p>Trata-se de avaliar a funcionalidade do prédio escolar, se oferece ou restringe o espaço e o conforto/ a ergonomia necessários à atividades e às relações pedagógicas dentro e fora da sala de aula. Pain (2006a) chama a atenção, por exemplo, para a manutenção de dependências limpas, convidativas, e a criatividade no uso dos ambientes — tomando-se como critério fundamental o atendimento às necessidades de ensino e aprendizagem das pessoas que compõem a vida escolar. A escola deve ter um tamanho que evite a dispersão e a superpopulação, permitindo a convivência.</p>
	Direção	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Função/Lugar</li> <li>2. Ligações com o pessoal e o alunado</li> </ol>	<p>O gestor escolar é o coordenador e animador geral da vida escolar, autoridade maior que administra e mantém contato pessoal e freqüente com todos os integrantes da escola.</p>	<p>Cada diretor tem um estilo de gestão próprio. Cumpre que esse estilo contribua para o diálogo e o contato entre os grupos na escola, entre escola, parceiros e comunidade. Diretores burocráticos tendem a isolar escola de comunidade, enfraquecendo laços desta com o estabelecimento. Com diretores participativos, dá-se o contrário.</p>
	Projeto Político-Pedagógico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Avaliação do ensino</li> <li>2. Combate ao fracasso escolar</li> <li>3. Coerência</li> </ol>	<p>O projeto político-pedagógico cumpre a função de contrato que acorda as decisões coletivas e planeja as atividades e metas da escola em função de suas necessidades pedagógicas mais gerais. Sua formulação é coletiva.</p>	<p>É necessário um projeto geral da escola, orientador de projetos específicos para uma atividade coletiva de natureza cultural, esportiva, cívica etc. Por isso, “é o que impulsiona o coletivo e merece [...] longas discussões e apresentações nas classes, reuniões com os pais, professorado e alunado, tantas quantas necessárias”<sup>4</sup> (PAIN, 2006a, p.172).</p>

<sup>4</sup> No original : « le projet c'est ce qui pousse le collectif, et il mérite [...] de longues discussions et de présentations dans les classes, la réunion des parents, des enseignants et des élèves, autant que faire se peut, sans handicaper les apprentissages »

	Fator	Itens	Princípio(s)	Aplicações na Escola
Efeito do Estabelecimento (conclusão)	Vida escolar	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Funcionamento</li> <li>2. Regras</li> <li>3. Participação do alunado</li> <li>4. Ações socializadoras</li> <li>5. Formas de sanção</li> </ol>	Concatenação de todas as atividades socioculturais, esportivas e pedagógicas da escola e materialização do projeto político-pedagógico, a vida escolar é o coração pulsante da instituição.	A prevenção da violência funda-se, sobretudo, na inclusão e engajamento de todos nas atividades escolares comuns, as quais funcionam como “um mediador social interno à escola <sup>5</sup> ” (PAIN, 2006a, p.173), regulando a convivência.
	Alunado	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nível escolar</li> <li>2. Classe social</li> <li>3. Participação</li> <li>4. Convívio</li> </ol>	O alunado é partícipe ativo e indispensável da vida escolar: seu comportamento e o desempenho escolar sofrem e provocam efeitos decisivos na instituição.	Os alunos são ao mesmo tempo beneficiários diretos e co-responsáveis pela qualidade do clima escolar. Prevenir a violência supõe despertar neles a consciência de suas responsabilidades e direitos na escola e na sociedade, ajudando-os a formar valores e habilidades sociais necessários à resolução não-violenta de conflitos.
	Professorado	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estabilidade</li> <li>2. Qualificação</li> <li>3. Conhecimento da escola</li> <li>4. Participação</li> <li>5. Convívio</li> </ol>	Responsável direto pelo ensino e pela gestão da convivência em sala de aula, o professorado, como equipe bem articulada, situa o ensino de cada professor no contexto de um projeto comum de docência e forma redes de sustentação do projeto político-pedagógico e da vida escolar.	A criação de grupos de trabalho entre os professores é uma estratégia acessível e relativamente simples para formar um corpo docente coeso. A Pedagogia Institucional insiste sobre a importância do trabalho coletivo do professorado, para tornar o acompanhamento do alunado mais eficaz, aperfeiçoar o clima escolar e evitar que conflitos tornem-se violência na escola.

<sup>5</sup> No original: « un médiateur social interne du scolaire ».

	Fator	Itens	Princípio(s)	Aplicações na Escola
Efeito da Pedagogia	Ensino	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Disciplinas</li> <li>2. Exames</li> <li>3. Atenção individualizada</li> <li>4. Orientação ao alunado</li> <li>5. Métodos didáticos</li> </ol>	Combinação particular de fatores curriculares, cognitivos, relacionais e didáticos, o ensino participa da prevenção à violência e da resolução de conflitos quando cria ocasiões para o alunado trabalhar em grupo e exercitar habilidades sociais.	Quando o professorado pensa sobre metodologias e compartilha experiências e técnicas, o ensino torna-se fator de sucesso escolar — o que aumenta as chances de sucesso profissional e pessoal do alunado (PAIN, 2006a).
	Pedagogias e Programas Específicos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tutoria</li> <li>2. Acompanhamento extra-escolar</li> <li>3. Programas de adaptação e integração escolar</li> <li>4. Treino em mediação de conflitos etc.</li> </ol>	A implantação de programas especiais de ensino, definidos para atender às necessidades de indivíduos, grupos ou de toda a instituição é fator de prevenção à violência por meio da capacitação em conteúdos, valores e práticas favoráveis à inclusão sócio-escolar.	A Pedagogia Institucional defende a implementação de métodos ativos, que envolvam alunado e educadores na vida escolar, inspirados em propostas de Freinet, bem como em outras propostas e programas voltados para a inclusão cultural e escolar pelo conhecimento.
	Formação dos Educadores	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nível e perfil da formação geral do professorado</li> <li>2. Formação em gestão de conflitos e prevenção da violência</li> <li>3. Formação em desenvolvimento de projetos escolares</li> </ol>	A formação continuada, eletiva e voltada aos interesses didáticos dos educadores é decisiva para desenvolver competências e renovar a instituição como um todo. Desse modo, inspira projetos e programas, contribuindo com a qualidade do ensino e do clima escolar e, com isso, para a prevenção da violência.	A formação deve ser ministrada por agentes externos, ser opcional, mas atraente e adaptada às necessidades atuais dos educadores, autores da demanda de capacitação. “Trata-se de formar-se progressivamente, para além das especificidades, nas pedagogias de vida escolar, do coletivo, da instituição” <sup>6</sup> (PAIN, 2006a, p.175).

Quadro 6 - Teoria educacional da violência na escola:  
Análise institucional de fatores e efeitos correlatos à ocorrência e à prevenção

<sup>6</sup> No original: « Il s'agit de se former au progrès, au-delà des spécificités, dans des pédagogies de vie scolaire, de collectif, institutionnelles ».

### 3.3. A PEDAGOGIA INSTITUCIONAL: CONFLITO E CRISE COMO ELEMENTOS PEDAGÓGICOS

Os onze fatores e três efeitos antes apresentados compõem uma grade de análise educacional da violência e de sua prevenção na escola. Sua riqueza resulta de sua eficácia em identificar a abrangência e complexidade próprias aos fenômenos da violência e dos conflitos na escola, através do filtro institucional.

Concebida como um nó que articula os feixes social, psicológico, cultural, econômico, político e pedagógico, a análise institucional da escola leva a uma definição de princípios orientadores da intervenção pedagógica que são fundamentais para pensar-se um educador ou educadora competente nas inter-relações. Tais princípios constituem a pedagogia institucional, corrente francesa que, nascida a partir do movimento de escolas Freinet, situa no coração da pedagogia a dialética entre o equilíbrio e o conflito de forças — psíquicas, institucionais, sociais — que fazem a condição humana em sociedade. Não à toa, Pain (2003, p.159) assim a caracteriza: “a pedagogia institucional é uma pedagogia da crise, no que a crise contém e revela da violência social”.

Assim caracterizada, a pedagogia institucional consiste numa abordagem educativa que ressalta, na situação pedagógica, os aspectos relacional e estrutural que sustentam o processo de ensino e aprendizagem. Na escola, portanto, educar é cuidar das condições que instituem e mantêm as relações intersubjetivas em torno do conhecimento — inclusive o que nelas há de conflito, tensão e violência.

Inspirado no modelo da psicoterapia institucional, Fernand Oury, na segunda metade do século passado, fundou a pedagogia institucional, na trilha de vários movimentos que, ao longo do século XX, buscaram a renovação da pedagogia a partir de um modelo que, recusando o escolasticismo, concebe o conhecimento como ancorado na experiência e, logicamente, o aprender como processo ativo, em que se deve engajar o aluno que reconstrói saberes já consagrados, construindo outros novos.

Entre esses movimentos, a Escola Nova foi pioneira. Para a história da pedagogia institucional, a pedagogia Freinet tem um destaque especial: seu princípio maior diz que educar é fundamentalmente aprender pelo trabalho, já que este promove o desenvolvimento das capacidades vitais do ser humano e envolve tanto o professor quanto, sobretudo, o aluno. Este deve ser estimulado a experimentar, a expressar-se, a cooperar com os colegas e a conviver — o que implica em lidar com conflitos, mas sem violência ou autoritarismo. A

disciplina e a ordem na sala, imprescindíveis, nascem de um trabalho coletivo que é pleno de sentidos para o aluno. O respeito mútuo deriva naturalmente do reconhecimento da dignidade de todos na classe e na escola (FREINET, 1999).

Outras influências significativas para a pedagogia institucional vêm da psicossociologia, da psicologia de grupos de Kurt Lewin, do psicodrama de Jacob Levy Moreno e, mais fortemente ainda, da psicanálise francesa — particularmente a laciana (PAIN, 1993, 2003). “A Pedagogia Institucional é a pedagogia freinetiana a fazer análise, [...] à luz ora da psicanálise, ora das ciências humanas”, comenta Pain (2003, p.176). É por conta da aplicação do enfoque psicossociológico e psicanalítico à pedagogia Freinet que a pedagogia institucional ganha autonomia em relação aos movimentos precedentes — reconhecível no estatuto institucional atribuído às atividades escolares e na centralidade atribuída ao desejo como motivo do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a pedagogia institucional reconhece em toda atividade escolar sua dimensão psicossocial: instituir é estabelecer em comum as condições estruturais necessárias às trocas intelectuais e afetivas vividas na classe e na escola, em torno do conhecimento. São os dispositivos institucionais que viabilizam as inter-relações: esses dispositivos são instauradores das regras de convivência e guias das condutas individuais contextualizadas no coletivo (THÉBAUDIN; OURY, 1995). Essa pedagogia enfatiza, assim, a necessidade humana de estruturação psicossocial (TILMANT, 2004).

A classe e a escola são, em planos distintos de abrangência, instituições. A produção e a troca de conhecimentos são alvos da instituição escolar, mas, por seu caráter coletivo, são simultaneamente meio para que se alcance o saber (con)viver, ajudando a organizar as inter-relações necessárias à aprendizagem.

O que define uma instituição — seja ela a classe ou a escola — é, por conseguinte, a existência de acordos que organizam a vida em coletividade, de modo que “a instituição é o terceiro” (PAIN, 2003, p.179). A instituição é a expressão da ordem, a mediação reguladora (e, por isso, o sustentáculo) das relações intersubjetivas. Entre o eu e o tu, há o outro, identificado, estruturalmente, com a própria instituição-classe ou a instituição-escola.

Nas relações pedagógicas ideais, porém, a ordem feita pelo coletivo (o nós) não se impõe à força: antes, supõe a existência do desejo (de ensinar e de aprender) e dele se alimenta, com ele estabelece uma triangulação tipicamente dialética.

O desejo, conceito apropriado pela ótica psicanalítica, é concebido como motor principal da instituição, já que é o motivo que anima a própria subjetividade e as relações (OURY, 1995). Na escola, cabe, pois, “favorecer as condições de sua emergência”

(CASANOVA; CELLIER; HUGON; PAIN; ROSSETTO, 2003, p.191). Sua dialética reside na tensão e na busca do equilíbrio entre, de um lado, a expressão de pensamentos, sentimentos e vontades através da linguagem e, de outro, a necessária submissão dessa expressão às normas culturais.

Educar consiste, pois, em valorizar o desejo que, associado aos conteúdos e formas culturais aprendidos na escola, potencializa a subjetividade na intersubjetividade. Em outras palavras, a educação é o processo que dá continuidade, ativa e inter-relacionalmente, à constituição da subjetividade em contexto intersubjetivo. Desse modo, definir o desejo como motivação da educação significa assumir a contradição própria às relações intersubjetivas: ao mesmo tempo em que alguém se torna si mesmo, faz-se diferente na relação com o outro.

Disso a linguagem é o exemplo mais simples: ela permite tudo dizer, mas desde que se respeitem certas regras, inclusive aquelas inerentes à linguagem e a seu uso social. O desejo encontra na linguagem uma via privilegiada de expressão e regulação, pois a linguagem é feita do dito, do interdito e do entredito (PAIN, 1993, 2003).

Muitas técnicas da pedagogia institucional, adotadas do trabalho de Freinet, dão à linguagem esse caráter central: a produção de textos (diários, jornais) e a instituição dos conselhos de classe e do conselho escolar (momentos de falar e ouvir para avaliar o processo de aprendizagem e a convivência, solucionar conflitos e estabelecer regras) são dois casos em que se exercita a centralidade da palavra e se permite a análise das relações (PAIN, 1993).

Como se pode perceber, desejo e instituição são mutuamente complementares para a pedagogia institucional. O desejo dinamiza e atribui significado à instituição, humaniza-a. “Nós não nos interessaremos senão pela humanidade da estrutura, quer se trate de uma sala ou de toda a escola”, afirma Pain (2003, p.168). Por sua vez, a instituição estrutura e dá direção ao desejo, através de dispositivos pedagógicos.

A dinâmica escolar é sustentada por vários dispositivos. Pode-se falar de dispositivos em dois planos: o geral e o específico. No plano geral, o dispositivo equivale à forma que se dá à própria instituição, ou seja, à sua estrutura geral (a escola) ou particular (a classe). Estruturalmente, portanto, o dispositivo confunde-se com a própria instituição, ela mesma um dispositivo — no sentido do que é criado e organizado como instrumento para dar suporte à existência e à convivência. Esse é o caso dos princípios pedagógicos, das regras de convivência, dos valores que essas regras expressam, dos papéis assumidos na instituição.

No plano específico, o dispositivo assume uma conotação técnica, pois se define como estratégia de ação implementada na sala ou na escola, como resultado de uma decisão coletiva ou, em alguns casos, individual — é o exemplo do dispositivo do veto, prerrogativa do

professor que, como representante dos valores e da lei, tem o dever de intervir para proteger o coletivo de situações que ameacem algum desses valores ou regras preestabelecidos.

A pedagogia institucional tem quatro princípios: o lugar, os limites, a linguagem e as leis. Já se fez referência à linguagem, expressão privilegiada do desejo, à qual todos devem recorrer para comunicar-se. O lugar diz respeito ao espaço real da sala, mas também o papel, as funções de cada um, tanto individual quanto coletivamente. Os limites são as regras negociadas coletivamente para o possível e o proibido, que regulam as atividades na sala, a atribuição e o uso pertinente de momentos específicos para cada atividade. A lei é o limite fundador e estabelece o que, de saída, é inegociável e irrecusável, anterior à escola (MEIRIEU, 2001; PAIN, 1993; ROBBES, 1994).

A esses princípios, Casanova (2004) associa outros quatro, relativos à conduta individual: a situação, a responsabilidade, o reconhecimento e o respeito. Pode-se dizer que a situação é correlativa ao lugar e aos limites, pois “remete à organização pedagógica e às atividades mediadas” (CASANOVA, 2004, p.58): o indivíduo situado é aquele que conhece seu lugar, os próprios limites, possibilidades e funções. Desse modo, assume sua responsabilidade individual que, no plano coletivo, é correlativa à lei e aos limites: a responsabilidade implica na gestão “de um certo poder e de tarefas úteis à coletividade, na tomada de decisões e de iniciativas” (CASANOVA, 2004, p.59).

Por fim, o reconhecimento diz do duplo traço que acompanha as relações bem situadas e mutuamente responsáveis, ou seja, o aluno ou educador tem ao mesmo tempo o dever de reconhecer e respeitar os outros e o direito de ser reconhecido e respeitado como membro integrante, pertinente, respeitoso e cooperativo. Esses princípios “muito rapidamente interagem entre si, o que é bom, pois assim limitam os excessos que poderiam gerar” (CASANOVA, 2004, p.62).

Juntos, todos esses princípios compõem um modelo básico de análise institucional da escola cujos fatores e efeitos, mencionados no Quadro 6, tornam-se variáveis de prevenção à violência e de gestão de conflitos na escola. Ora, é sobretudo esse interesse preventivo que confere à pedagogia institucional seu caráter de teoria educativa sobre a violência e os conflitos na escola.

De maneira muito resumida, a violência se dá na escola quando a lei não é atualizada na escola por meio da instituição dos limites e a linguagem perde sua eficácia: é então que “a violência ressurgue nos corredores, no pátio ou na classe vizinha” (MEIRIEU, 2001, p.14). No sentido inverso, instituídas gradualmente as regras de convivência, “os conflitos e tensões,

inevitáveis e necessários, resolvem-se através da palavra e do simbólico” (THÉBAUDIN; OURY, 1995, p.150).

Pedagogia da crise, a pedagogia institucional supõe a necessidade dos conflitos na escola — já que inevitáveis em qualquer outra instituição; e entende ser a violência na escola o resultado de uma crise institucional — no sentido que se dá a esse termo, isto é, ruptura do equilíbrio de um sistema social que, em condições ótimas, não apenas admite como controla satisfatoriamente seus conflitos.

Assim, para a pedagogia institucional, na direção do que já foi discutido neste Capítulo e no precedente, a violência na escola revela um arranjo social em que o conflito não é satisfatoriamente superado por todos, mais do que apenas uma conduta pessoal, isolada e explicável apenas por fatores psicológicos.

Ora, a preocupação preventiva, que caracteriza o enfoque educativo dessa teoria, julga que a gestão de conflitos e a evitação ou superação da violência se dão, antes de mais nada, pela modificação das condições estruturais da instituição. E se, como foi afirmado antes, a instituição tem uma clara função mediadora — reguladora dos desejos individuais e coletivos através dos dispositivos eleitos coletivamente ou, em alguns casos, implantados pouco a pouco pelo professor — é mister agir no plano institucional (tal como é concebido pela pedagogia institucional) para superar ou prevenir violência.

Todos os fatores antes levantados no Quadro 6 são fundamentais para os propósitos preventivos. Dois deles, porém, têm uma particular importância para a discussão levantada nesta pesquisa: a definição e execução de programas de prevenção à violência e de resolução de conflitos na escola e a formação dos educadores para que intervenham eficazmente nessas situações. A formação, discutida nos próximos Capítulos, diz respeito à preparação de um personagem que, por sua autoridade e responsabilidade, é decisivo na direção que tomarão os conflitos na sala e na escola.

O interesse pela figura do(a) educador(a) remete, por sua vez, a outra questão com que um profissional competente no manejo de inter-relações necessariamente lida: a resolução pacífica de conflitos — mais particularmente, a cultura e a técnica da mediação de conflitos na escola, concebidas como um programa de prevenção à violência.

Se bem que a mediação de conflitos não tenha sido desenvolvida só pela pedagogia institucional (BONAFÉ-SCHMITT, 2000) e que haja outros programas — tais como a educação moral (ARAÚJO, 1999; LA TAILLE, 2000, 2002, 2004, 2006; PUIG, 1998a, 1998b, 2004) e a educação para a paz (SERRANO, 2002; RAYO, 2004) — com princípios semelhantes e o mesmo objetivo de gerir conflitos para prevenir a violência na escola, a

mediação de conflitos encontrou nas formulações da pedagogia institucional um caráter nuclear, pois se torna um dispositivo indispensável. “A primeira mediação está ligada aos dispositivos que são postos em ação: está ligada, portanto, à pedagogia” (PAIN, 2003, p.96). Prevenir a violência é, pois, mediar conflitos.

Um exemplo da importância mediadora dos dispositivos foi dado por Pochet, Oury e Oury (1997): Miloud, um menino de seis anos, com distúrbios emocionais e de personalidade (inadaptado na escola e avaliado como psicótico, não se comunicava fácil ou claramente, não tinha conduta social nem limites comportamentais), foi aceito no Curso Preparatório<sup>7</sup> pela professora Catherine. Inspirada nos princípios teóricos e metodológicos da Pedagogia Institucional, por dois anos seguidos, ela criou condições inter-relacionais em sala de aula que levaram Miloud a tornar-se comunicativo, respeitoso, social e pedagogicamente integrado à sua turma. Em torno das atividades de aprendizagem, favoreceu e ordenou a fala nos conselhos de classe, introduziu a escrita, delegou tarefas aos colegas do menino<sup>8</sup> e ao próprio Miloud, quando este foi capaz de aproveitar do espaço de continência emocional e comportamental mantido na sala. Ao final desse período, já sabendo ler e escrever e tendo encontrado na instituição escolar um verdadeiro espaço de estruturação de sua subjetividade, o menino escreveu: “no ano passado [referindo-se ao tempo de sua chegada na escola], eu estava morto... [...] Mas agora EU ESTOU VIVO” (apud POCHET; OURY; OURY, 1997, p.34)<sup>9</sup>. Em suas reflexões sobre o processo, referindo-se à natureza mediadora das relações (e, nelas, às transferências) mantidas numa classe cooperativa Catherine escreveu:

Para Miloud, eu sou a professora da turma. E com ele, paradoxalmente, eu me arrisco menos: ele é às vezes engraçado e comovente, mas muito diferente, muito estranho para que eu me identifique por muito tempo com ele. Além disso, ele não me faz nenhuma demanda por maternagem. Ele mesmo estabelece uma distância entre nós. Podemos nos ver e nos entender; a comunicação se dá com palavras. Mas tudo é da e fica na escola. Também há os outros dezenove alunos... que não se deixam esquecer! Miloud não é o único a “ter problemas”, mas Malika, Hafid, Loïc, Olivier e outros estão presentes, ativos e sólidos. Sobretudo, o grupo existe, está vivo, ativo, sólido. Uma mediação e tanto! Vinte e sete por semana, Miloud *entre* e depois *com* os outros<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> Série equivalente ao que, no sistema de ensino brasileiro, seria a 1ª série do Ensino Fundamental (dedicada à alfabetização das crianças).

<sup>8</sup> Inclusive a tarefa de um deles era cuidar, acompanhar e vigiar Miloud.

<sup>9</sup> No original: «L'année dernière, j'étais mort... [...] Mais maintenant, JE SUIS VIVANT ».

<sup>10</sup> No original: «Pour Miloud, je suis la maîtresse de la classe. Et avec lui, paradoxalement, je risque moins : il est parfois drôle et émouvant, mais il est trop différent, trop bizarre pour que je m'identifie durablement à lui. De plus, il n'y a de sa part aucune demande de maternage. De lui-même, il met de la distance entre nous. Nous pouvons nous voir, nous entendre ; la communication passe par les mots. Nous sommes et restos à l'école. Et puis, les dix-neuf autres... ne se laissent pas oublier ! Miloud n'est pas le seul à 'avoir des problèmes', mais Malika, Hafid, Loïc, Olivier et d'autres sont vivants, actifs, solides. Et surtout, le groupe existe, vivant, actif, solide. Une sacrée médiation » Vingt-sept heures par semaine, Miloud *parmi* puis *avec* les autres.»

Intrinsecamente mediadoras, as relações intersubjetivas na turma têm, na pessoa do(a) educador(a) uma referência conspícua, pois ele(a) é o(a) guardião(ã) da lei e, com ela, da convivência viável — nas palavras de Fernand Oury, “uma figura da lei”<sup>11</sup> (in POCHET; OURY; OURY, 1997, p.144). É também o fundador da Pedagogia Institucional quem comenta:

Serão necessários meses até que todas as crianças compreendam que esse adulto *não é* a lei nem o poder, ele *tem* poder. Ele pode “fazer a lei funcionar”, mas ele também pode partilhar seu poder e participar da elaboração das leis. Submetido, como seus alunos, à lei humana (interdição de matar e proibição do incesto), à lei social (obrigações escolares, trabalho), ele tem também, como eles, poder; ele pode decidir em certos domínios limitados e precisos. Garantia das decisões comuns, ele fala com frequência “em nome da lei”<sup>12</sup> (OURY in POCHET; OURY; OURY, 1997, p.144).

O (A) educador(a) — autoridade que, por representar a lei, tem a prerrogativa da interdição não negociada e não negociável de certos desejos — “faz a lei funcionar”. Por é, então, o(a) maior responsável pela mediação em classe e na escola. Daí a importância de abordar-se, ainda que rapidamente, a mediação de conflitos na escola.

### 3.4. A MEDIAÇÃO COMO CULTURA E COMO TÉCNICA DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA

Ao pensar a escola a partir de suas relações intersubjetivas, a pedagogia institucional identifica nessas relações uma característica que lhes é inerente: o conflito, eventualmente fonte de crise e de violência. Daí sua escolha, dentre as teorias educacionais, para iluminar a questão que enfrentam muitos educadores e educadoras em sua atividade profissional.

A opção por considerar mais detidamente essa teoria também resulta da incorporação que faz de conceitos psicanalíticos. Ao analisar a instituição escolar por esse prisma, supõe nela a influência de derivados do inconsciente nas relações intersubjetivas. Como se indicou, tal é o caso do desejo sexual, cuja origem é pré-escolar. Todavia, por meio das regras e leis

<sup>11</sup> No original: «une figure de la loi».

<sup>12</sup> No original: « Il faudra des mois pour que tous les enfants réalisent que cet adulte *n'est pas* la loi ni le pouvoir. Il a *du* pouvoir, il peut 'faire la loi' mais il peut aussi partager son pouvoir e participer à l'élaboration des 'lois'. Soumis, comme eux, à la loi humaine (interdit du meurtre et de l'inceste), à la loi sociale (obligation scolaire, travail), il a aussi, comme eux, du pouvoir ; il peut décider dans des domaines limites, précises. Garant des Décisions communes, il parle souvent 'au nom de la loi'. »

organizadoras dos dispositivos escolares, a escola pode oferecer a esses desejos condições para um desenvolvimento intencionalmente educativo.

Ora, outro pressuposto que deve bastante à psicanálise é conceber o conflito no centro da existência e da convivência humanas, como uma potencialidade que, a um só tempo, anima e ameaça as instituições. Para gerir o conflito e prevenir a violência, a pedagogia institucional propõe a mediação como princípio educativo: “a violência resulta de uma situação de confronto e afrontamento dual que não encontrou mediação” e “uma pedagogia bem feita é uma mediação: pela palavra, transforma-se a violência em conflito” (PAIN, 2003, p.93).

Eis porque, na literatura específica, entre outras estratégias de intervenção, a mediação tem um lugar especial em situações que previnem o desequilíbrio na relação de forças, típico da violência. Em contraposição às medidas disciplinares tradicionais, de caráter autoritário, apassivador, excludente e exclusivamente reativo, a mediação, pensada quer como política institucional, quer como técnica de intervenção, supõe que a escola está implicada nas condições de prevenção da violência — o que, por seu turno, confere à escola um poder transformador dos conflitos relacionais (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002; DENIS ET AL., 2000; FILMUS, 2003; MARTIN; KILCHER, 1992; NAVARRO, 2003; ORTEGA, 2002; ORTEGA; DEL REY, 2002; PAIN, 2003).

Quando adotada na escola, a mediação visa o restabelecimento da comunicação e dos vínculos ameaçados pelo confronto. Para tanto, a primeira mudança conceitual a ser feita junto aos envolvidos no conflito diz respeito à sua compreensão das conseqüências de um conflito: é comum pensar que, ao final de um conflito, uma parte perde para que a outra ganhe. Na mediação de conflitos, porém, ambas as partes são convidadas a ganhar algo em comum — em primeiro lugar, a viabilidade da convivência, que continua a ser assegurada.

O desenvolvimento do autoconhecimento, da auto-estima, do pensamento crítico, da capacidade de ouvir, da assertividade e da empatia também são referidos (SERRANO, 2002) como conseqüências valiosas do aprendizado de competências sociais quando a mediação é incorporada na política institucional da escola e transformada em elemento da cultura escolar.

Pela teoria da mediação, todos os atores escolares envolvidos no conflito são chamados a participar ativamente, implicando-se como responsáveis pelo processo de solução pacífica dos antagonismos e pelo bom funcionamento da escola como um todo — o que os inclui como sujeitos nesse mesmo processo. Tudo isso implica na modificação do clima escolar, de sorte que, numa perspectiva comunitária e ecológica, esse clima “vai depender do êxito na resolução dos conflitos para que a ecologia da escola seja equilibrada e avance de forma satisfatória para todos(as)” (ORTEGA; DEL REY, 2002, p.26).

Muitas vezes, o que pode se mostrar como mais problemático para a escola não são os conflitos nem, tampouco, a violência, “mas a ausência de vias razoavelmente bem desenhadas para que as pessoas, alunos e professores, resolvam, de forma pacífica, dialogada e democrática, seus conflitos” (ORTEGA; DEL REY, 2002, p.55).

Se pensada como uma expressão pedagógica do conjunto de valores da escola, a mediação é princípio que norteia várias linhas de trabalho. Exemplos são a gestão da convivência e a inserção da mediação como tema do currículo: enquanto sua discussão temática aproxima-se consideravelmente das propostas de formação de valores morais e da educação para a paz, a gestão da convivência supõe o aprendizado de técnicas de intervenção de um educador(a) ou aluno(a) treinado(a), não diretamente implicado no conflito.

A mediação de conflitos pode, desse modo, ser definida como “um processo orientado para conduzir as partes envolvidas no conflito, antes fechadas em seus monólogos respectivos, a se reencontrarem e reatarem a comunicação” (DENIS ET AL., 2000, p.34), de modo que esse processo dá-se “entre duas partes que não alcançam, por si mesmas, um acordo nos aspectos mínimos necessários [...] que, por outro lado, é necessário a ambas” (ORTEGA; DEL REY, 2002, p.147).

Por sua vez, no seu sentido mais técnico, a experiência de mediação consiste num processo de retomada do diálogo por meio de sucessivas sessões de análise do conflito e de construção compartilhada de uma solução para o problema. Suas etapas criam oportunidades para que se dêem mudanças individuais e institucionais: do início ao fim, dá-se um exercício que evoca todos os princípios da pedagogia institucional.

Assim, a mediação de conflitos aumenta as chances de mudança individual e mudança institucional, ao estimular a expressão de idéias e sentimentos através da palavra, de um lado; e, de outro, a escuta e o respeito à posição antagônica. A melhor expressão de idéias e sentimentos e o desenvolvimento de uma maior abertura para o oponente (através de exercícios de empatia) favorecem, institucionalmente, “a cultura do diálogo e da negociação pacífica das dificuldades interpessoais” (ORTEGA; DEL REY, 2002, p.166), de sorte que se eleva a qualidade da imagem da escola e, conseqüentemente, a identificação dos seus membros com a instituição.

Além disso, a mediação reforça nos integrantes da escola o sentimento de proteção e estabilidade institucionais, já que — ao oferecer aos envolvidos em conflito uma oportunidade de resolução não-antagônica — se constitui numa situação de redução da tensão inerente à desavença e, com isso, também, de aprendizagem do controle e da expressão das emoções, fator diretamente associado às violências (DENIS ET AL., 2000; PILOZ, 1999).

Mais ainda: a mediação implica em reconhecimento e em respeito, decorrentes daquele exercício de abertura e empatia para com o oponente. A responsabilidade individual e coletiva assumida com o sistema de normas definidas para esse exercício (e, no final, com as decisões por meio dele tomadas) completa o conjunto de princípios da pedagogia institucional identificados nessa prática mediadora.

Portanto, a mediação de conflitos na escola promove o desenvolvimento moral, emocional e social dos(as) envolvidos(as) nesse processo (ORTEGA; DEL REY, 2002). Com isso, concorre para um ambiente escolar menos sujeito às condições de aparecimento da violência. Experiências pedagógicas implementadas em vários países (BONAFÉ-SCHMITT, 2000; DANTÍ, 2005; DENIS ET AL., 2000; DIAZ; LIATARD-DULAC, 1998; MARTIN; KILCHER, 1992; ZENAIDE, 2003) são uma prova disso.

Ora, deve-se insistir, o educador é um dos grandes responsáveis pela instalação e conservação dos princípios institucionais e das práticas de resolução de conflitos na sala de aula e na escola. Considerando que aqueles que conseguem cumprir essas responsabilidades apresentam características comuns, identificou-se no arranjo desses traços o que neste trabalho convencionou-se chamar competência inter-relacional. Educadores bem-sucedidos no manejo de conflitos e na prevenção da violência apresentam essa competência, com uma feição singular, desenhada pela história pessoal e a formação profissional de cada um(a).

As duas maiores contribuições oriundas da pedagogia institucional para o entendimento dessa competência são o destaque dado a seu caráter relacional — ou seja, sempre se manifestará na intersubjetividade, nas relações pedagógicas, em seus limites e possibilidades; e a análise de uma de suas características mais significativas: a representação dos limites e da lei na sala e na escola como prerrogativa do educador.

Sem dúvida, ser competente nas inter-relações implica em ser representante da lei que interdita e que também autoriza. No entanto, ainda que fundamental, essa não é sua única característica. Logo, é preciso desenvolver outras reflexões que ajudem a entender melhor outras habilidades desse educador. É o que se fará no próximo Capítulo.

## 4. UM EXAME DA COMPETÊNCIA INTER-RELACIONAL À LUZ DA PSICANÁLISE

É verdade que os professores — ou melhor, a ideologia, a coerência e a coesão da equipe de professores — constituem boa parte do clima escolar. É o professor quem faz o aluno, talvez até mais que o contrário<sup>1</sup>.

Jacques Pain (2006b, p.131-132)

A relação, a pedagogia, a relação pedagógica reduzem a aparição da violência sem mesmo se ocuparem desse problema.<sup>2</sup>

Rémi Casanova (2004, p.110)

Nos Capítulos precedentes, conceituou-se a competência inter-relacional como um saber conviver em situações de conflito, evitando o surgimento de violência — o que implica, para o educador, saber educar para a convivência na escola. Em seguida, a fim de descrever o contexto em que ela se manifesta, tratou-se dos conflitos e da violência na escola. Partiu-se da hipótese segundo a qual a violência na escola é uma consequência de conflitos não resolvidos adequadamente. Assim, a prevenção da violência supõe, necessariamente, a resolução não-antagonística de conflitos. Reviu-se e discutiu-se, então, a literatura que trata de conceitos, teorias e pesquisas sobre o conflito, a violência, a violência na escola e sua prevenção através de estratégias de resolução de conflitos, como a mediação escolar, atentando em particular para o conhecimento produzido pela pedagogia institucional a esse respeito.

Essa pedagogia correntemente se vale de conceitos psicanalíticos, respaldando-se particularmente numa leitura que deles faz a vertente lacaniana: noções como as do desejo, da lei e da intersubjetividade já foram visitadas pela teoria psicanalítica, que vê nelas derivações (umas: mais, outras menos próximas) do inconsciente. Daí, também, a importância atribuída à linguagem e a suas funções expressiva e delimitadora dos desejos, a ponto de ser elevada à condição de dispositivo pedagógico.

---

<sup>1</sup> No original: « Alors c'est vrai que les enseignants, ou disons l'idéologie, la cohérence, la cohésion, du groupe enseignant, font une belle partie du climat scolaire. C'est l'enseignant qui fait l'élève, peut-être plus que l'élève ne fait l'enseignant. »

<sup>2</sup> No original: « La relation, la pédagogie, la relation pédagogique viennent réduire l'émergence de la violence sans même s'en préoccuper. »

Ora, como se asseverou no Capítulo anterior, a pedagogia institucional caracteriza o educador como autoridade representante da lei e das regras na escola. Julga-se ser esse um dos aspectos fundamentais da competência inter-relacional, mas há outros a considerar. Para tanto, neste Capítulo, sem esquecer a contribuição da pedagogia institucional, articulam-se conceitos produzidos por outras duas correntes psicanalíticas — a freudiana e a winnicottiana — a fim de, no próximo Capítulo, descrever e analisar a competência inter-relacional em relatos de experiência de educadores e educadoras.

Procede-se, aqui, a um exame da competência inter-relacional à luz da teoria psicanalítica. Sua tese central é a de que a competência inter-relacional do educador, como característica fundamental de sua intervenção pedagógica voltada à resolução pacífica de conflitos e à prevenção da violência na escola, é um dos substratos do espaço potencial escolar suficientemente bom, manifesto em um clima favorável à elaboração não violenta do estranhamento. Assim, os conflitos geradores de violência na escola estão inconsciente e intersubjetivamente relacionados a problemas na elaboração do estranhamento e ao desfazimento do espaço potencial escolar.

Como corolários, supõe-se que o educador competente na resolução de conflitos e na prevenção da violência age na constituição e preservação do espaço potencial escolar, concorre para a elaboração não violenta das tensões típicas ao estranhamento e contribui para o estabelecimento de um bom clima escolar. O contrário também é verdadeiro: a ausência desse educador implicará numa falha ambiental (institucional) que concorre para a deterioração da intersubjetividade na escola.

Assim, na primeira parte deste Capítulo faz-se uma apreciação das contribuições do debate sobre a violência, resumido no Capítulo 3, nele destacando o que interessa à teoria freudiana da violência. Na segunda parte, apresentam-se os conceitos freudianos e winnicottianos que dão sustentação, na terceira parte, à articulação teórica que respaldará a análise empírica da competência inter-relacional. Uma análise teórica dessa competência é feita na quarta parte, ao tratar-se da mediação de conflitos na escola.

#### 4.1. SOB A PELE DO LOBO ESCONDE-SE O ESPELHO DE NARCISO: ESTRANHAMENTO E VIOLÊNCIA

O debate epistemológico e conceitual da violência resumido no Capítulo 3 também concorre para o que se pode chamar de explicação psicanalítica da violência. Como se mostrou no Quadro 5 do referido Capítulo, deve-se falar, ao menos, de dois conjuntos de explicações sobre a violência: um que reúne leituras que associam e outro que dissociam agressividade e violência, o primeiro deles o mais divulgado. O fato de que esta tese apóia-se numa leitura menos conhecida obriga a apresentar o debate que se dá no interior da própria teoria psicanalítica da violência, e mostrar a ontologia que o subsidia. Esse debate geralmente toma a teoria freudiana como ponto de partida.

A teoria freudiana é sempre referência em psicanálise, não só por ser fundadora, mas por revelar uma posição epistemológica e ontológica sobre o psiquismo humano que, distinta da posição de outras teorias psicanalíticas que a sucederam, mantém sua vitalidade por enraizar-se numa concepção histórica (bem mais que estrutural) do psiquismo. Apesar disso, essa teoria é amiúde criticada por naturalizar a violência através de um inatismo de fundo biológico — como é o caso de Del Prette e Del Prette (2003), Fante (2005), La Taille (2000) e Ristum (2001). Ora, isso só se justifica em parte.

É inegável: encontram-se textos em que a violência é associada ao biológico, à agressividade inata, de que seria uma extensão. A tendência à destruição é manifestação dum impulso específico, a pulsão de morte, sob cujo comando a agressividade voltar-se-ia contra os outros, constituídos objetos de desejo (no caso do sadismo), ou contra o próprio indivíduo, investida sobre o eu — é a hipótese de um masoquismo primário “A pulsão de destruição [...] só nos chama a atenção quando é desviada para fora, como pulsão de destruição. [...] Uma porção de autodestrutividade permanece interna, quaisquer que sejam as circunstâncias” (FREUD, 1940, p.175).

Nesse sentido, para Freud, a violência é determinada pelos impulsos inconscientes, destrutivos e mortíferos. Em última instância, seria uma decorrência desses impulsos naturais agressivos no plano abrangente da sociedade, numa espécie de darwinismo social em que a espécie humana agiria influenciada pelos mesmos fatores que impulsionariam os animais. Violência e agressividade são tornadas equivalentes por esse discurso freudiano. “É, pois, um princípio geral que os conflitos de interesses entre os homens são resolvidos pelo uso da violência. É isto o que se passa em todo o reino animal, do qual o homem não tem motivo por

que se excluir”, afirmou Freud (1933, p.246) em carta a Einstein, a propósito dos motivos da guerra. A fera escondida no mais recôndito do humano seria a fonte da maior ameaça à sociedade. Freud (1930) não se acanha em assumir o provérbio latino: o homem é o lobo do homem.

Todavia, é possível considerar a violência sob um outro ângulo, a partir do que o próprio Freud (1921) considerou sobre os processos constitutivos das relações grupais. As teses intersubjetivas vão nessa direção e um grupo importante de teóricos, reunidos em torno de um estruturalismo que interpreta e desenvolve às próprias custas a teoria freudiana, aceita o postulado da pulsão de morte para situá-la como indício da violência primeva e inalienável que constitui o humano, mas dá uma proeminência ao cultural e, neste à alteridade. A violência, então, é definida como uma potencialidade própria ao humano, a que se deve contrapor uma teia cultural suficientemente forte para servir de contraponto ao pulsional. Nas palavras de Souza (2005, p.29), “a violência está em todos nós. Ela está na origem da cultura [...]. Relegar ao desconhecimento essa realidade é franquear as portas para o seu retorno.”

No âmago das relações entre o pulsional e o cultural encontra-se o jogo entre o eu e o outro que define o espaço intersubjetivo. O reconhecimento (e a apropriação) dos limites inerentes à subjetividade no encontro com o outro é o que Marin (2002, p.83) denomina “violência fundamental”. Por essa ótica, as violências empíricas contrapõem-se ao reconhecimento dos limites e buscam a anulação das diferenças próprias da violência fundamental e simbólica, fundadora da subjetividade: são, então, uma “experiência de excesso [...] na qual o outro é destruído [...], em que não se constitui alteridade e impera o princípio absoluto do Um”. O sujeito “se vê absolutamente ameaçado, com riscos de esfacelamento e desmoronamento” e “precisa apagar qualquer vestígio do outro que por algum motivo o ameace, o excite, o convoque ou represente aspectos seus renegados que não quer enfrentar [...]” (MARIN, 2002, p.77-78).

Aqui se poderia logo passar ao estranhamento, esse conceito intersubjetivo formulado por Freud (1919). Mas, para fazê-lo com maior clareza, é necessário indicar qual tendência intersubjetiva inspira este trabalho, pois, assim como é possível analisar a violência por duas vertentes em Freud, é também necessário reconhecer que há mais de uma perspectiva intersubjetiva em psicanálise.

Antes, porém, de precisar tal ponto, importa, mesmo sem discutir o determinismo inerente nessa perspectiva, reconhecer pontos essenciais comuns às teses intersubjetivas sobre a violência, os quais são adotados neste trabalho: a importância explicativa conferida à alteridade e ao desejo narcisista que se esconde atrás do desejo de destruição do outro. Nesse

contexto, a violência é expressão narcisista, perversa, auto-suficiente da agressividade que destrói o que no outro recorda a fraqueza, a fragilidade e a dependência que caracterizam a condição humana, eliminando, naturalmente, o outro em sua alteridade, em sua subjetividade (ANDRADE, 2003).

Pode-se, agora, afirmar que esse conceito deve muito ao que se entende ser uma teoria da intersubjetividade resultante da problematização da obra freudiana empreendida por Laplanche (1985, 1992a, 1992b, 1997)<sup>3</sup>. Para Laplanche, é o caráter livre da pulsão sexual que está na base de fenômenos cuja explicação era antes atribuída à pulsão de morte. A sexualidade tinha, originalmente na teoria freudiana, o estatuto de única pulsão verdadeira: considerada como inconsciente e perversa, era concebida como capaz de investir sobre os vários alvos (objetos parciais, totais, o próprio eu), mas também capaz, quando desligada de objetos, de provocar mal-estar, angústia, sintoma, desequilíbrio do psiquismo, ameaçando o eu e suas representações de si. Nesse sentido, à psicanálise não interessaria senão o inconsciente, com seu conteúdo sexual, tanto em sua forma objetual quanto anobjetual (ou até anti-objetual, visando à destruição do objeto).

Ocorre que, pouco a pouco, no seio da teoria freudiana, a concepção de pulsão sexual foi perdendo o caráter de exclusividade, tendo em vista ser associada apenas aos fenômenos considerados vitais, em que a ligação entre a sexualidade e seu objeto estaria preservada. Numa vertente da obra freudiana, a sexualidade foi gradualmente perdendo seu caráter perverso e polimorfo. Ela foi assimilada aos afetos integrativos e amorosos, foi se transformando exclusivamente em Eros, devotada à conservação da vida.

O reconhecimento de fenômenos como o narcisismo, cuja natureza residiria no investimento de pulsão sexual sobre o eu, e o enfrentamento de quadros clínicos caracterizados pela compulsão à repetição (como é o caso das neuroses traumáticas) levaram Freud a rever sua teoria das pulsões. Se antes havia uma distinção entre o vital e a sexualidade, em que a auto-conservação era tomada por pulsões sexuais, passou-se a postular uma aliança exclusiva entre o sexual e o vital, em favor deste último. Perdia-se, com isso, a capacidade de explicar o que do sexual ameaçaria o vital, explicando-se as ameaças só pelo recurso à agressividade utilizada para a destruição e a morte.

É nesse contexto que Laplanche propõe o entendimento do surgimento da hipótese de uma pulsão de morte na teoria freudiana. A pulsão de morte, complementando o desvio

---

<sup>3</sup> Laplanche aponta e interpreta as ambigüidades da obra de Freud, em que é possível encontrar tanto uma antropologia claramente intersubjetiva quanto outra biologizante; essas formulações constituem, na verdade, linhas de força geradas em torno do mesmo objeto: a sexualidade infantil recalçada.

biologizante de Freud (LAPLANCHE, 1997), foi postulada para retomar uma dialética perdida — antes estabelecida entre os aspectos não-perverso (objetal) e perverso (anobjetal) da sexualidade—, agora através da tensão permanente entre pulsão de vida (que englobou a sexualidade) e pulsão de morte. Por trás da pulsão de morte, então, há que se enxergar a sexualidade desligada.

Se assim é, deve-se entender a teorização da psicanálise freudiana sobre a violência, gerada pela agressividade própria à pulsão de morte, como problemática e parcial — o que não invalida toda a sua contribuição. Pelo contrário, revista pela ótica da sexualidade, a violência perde o caráter inato e inelutável para assumir o caráter de uma vicissitude do desejo, o que quer dizer: torna-se uma possibilidade e não uma necessidade. A agressividade perde seu caráter exclusivamente mortífero e volta a poder servir também à vida e à sexualidade.

Assim, não só a classificação da psicanálise como uma teoria inatista da violência perde o sentido — o que é mérito de todas as teses intersubjetivas—, como a concepção de violência liberta-se da explicação que a torna extensão de uma hipotética violência originária ou fundamental. Guarda-se seu caráter de expressão narcisista (e, implicitamente, sexual) de um desejo de auto-suficiência e de completude, manifesto na recusa da dependência em face da alteridade. Sem supor a violência no horizonte como condição permanente do humano, a teoria psicanalítica torna-se menos ideológica e, provavelmente também por isso, mais precisa e pertinente.

Sob a pele do lobo, esconde-se, portanto, o espelho da sexualidade que, excessivamente auto-dirigida, recusa o que possa evocar a “feiúra” do desejo por aquele que parece suprir a dependência. Desejar implica em enxergar a incompletude: todavia, pela ilusão narcisista, a exequibilidade do ideal não é questionada, mas sim a competência do indivíduo para alcançá-lo. Logo, qualquer caminho que leve ao outro é perigoso e deve ser evitado. Melhor não desejar: como garantia, o outro é destruído.

Pode-se, então, agora tratar do estranhamento. Como se antecipou no Quadro 5 do Capítulo 3, em psicanálise, ele é definido como a experiência de reconhecimento, na relação intersubjetiva, de um conteúdo que, recalcado por ser ameaçador ao eu, retorna à consciência associado à diferença inerente à alteridade (FREUD, 1919). Assim, pelo estranhamento, reconhece-se o que de si foi esquecido e que reaparece no encontro com o outro, ou, dito de maneira diferente, reconhece-se o que, vindo do outro, foi experimentado e recalcado pelo eu, mantido então como pessoal, no inconsciente.

Muitas vezes, esse reconhecimento é acompanhado de angústia e de um susto, que, intrínseco ao estranhamento, decorre da ameaçadora “fragilidade do próprio ego, cujo esforço narcisista voltou-se para a eliminação de toda evocação da dependência característica do humano ao longo da vida” (ANDRADE, 2005c, p.123.).

No caso da defesa egóica movida pelo desejo de autonomia — definido como o desejo de auto-suficiência num contexto narcisista e que se expressa em negação da dependência em relação ao outro (MAIA, 1996) —, o estranhamento é o atestado do fracasso, pelo menos momentâneo, desse sistema auto-referente.

Ainda que o estranhamento desperte uma angústia muitas vezes investida na destruição do que pareça ameaçador na alteridade, importa destacar que é possível também conceber o investimento dessa mesma angústia em atividades sublimatórias e construtivas. Desse modo, o estranhamento também pode derivar num processo de (auto-)conhecimento, que parte do não (mais) conhecido (que se tornou desconhecido para a consciência) para chegar ao (de novo) conhecido. Partindo de um desconhecimento para chegar a um reconhecimento súbito, é possível, então, relacionar estranhamento e conhecimento, o que é valioso para a escola.

Portanto, é possível afirmar que as formas de elaboração psíquica do estranhamento são ainda mais importantes que a angústia liberada no susto da subitaneidade. O (re)conhecimento produzido pelo estranhamento admite não apenas uma solução destrutiva, mas uma outra em que a angústia seja investida numa atividade integradora e qualitativamente superior, como é o caso da aprendizagem.

O estranhamento, assim, não implica necessariamente em saídas desorganizadoras, mesmo que na origem haja a liberação de um afeto experimentado como incômodo. Porém, em todo expediente violento há estranhamento. Logo, o estranhamento é uma experiência que revela como o sujeito se relaciona com as ameaças oriundas do encontro com a alteridade.

O conceito freudiano de estranhamento é, pois, base para o entendimento da violência como processo intersubjetivo, também porque evoca um modelo ternário de compreensão da violência (ANDRADE, 1998, 2000). Segundo esse modelo, em que se articulam princípios já evocados anteriormente, os conflitos são inerentes à intersubjetividade e admitem sempre três lugares: dois relativos às partes cujos interesses opõem-se e o terceiro referente ao elemento que sustenta a tríade, por ser mediador dos interesses em disputa.

A ausência desse terceiro elemento desequilibra o sistema de tal sorte que ele fica ameaçado em sua existência, perdendo suas características. É o que acontece na violência: desprovido de terceiro mediador no encontro entre si e o outro — circunstância que, no estranhamento, provoca o retorno do recalco e o ataque pulsional ao ego —, o indivíduo

reage buscando destruir o que (ou quem) representa o perigo ao ego. O estranhamento explica, assim, a violência em contextos de relações narcisistas.

Se a teoria freudiana ajuda a entender intersubjetivamente a violência, a teoria winnicottiana, por seu turno, também oferece um modelo útil à análise das condições de prevenção da violência e de resolução não-antagonística de conflitos nas relações entretidas na escola. É necessário, pois, apresentar alguns de seus conceitos que serão, mais adiante, articulados aos freudianos.

#### 4.2. A TRANSICIONALIDADE COMO CONDIÇÃO PARA A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Lançar-se-á mão de cinco dos conceitos formulados por Winnicott: o objeto transicional, o espaço potencial, a agressividade, a tendência anti-social e a comunicação (em seus tipos). Articulados a outros aqui não abordados, tais conceitos formam eixos de uma teoria da transicionalidade que serve como fundamento para se entender a competência inter-relacional do educador, pensada como um componente primordial de um ambiente escolar suficientemente bom, capaz de prevenir a violência.

A transicionalidade consiste na capacidade de fazer a transição de um estado psíquico menos autônomo a outro mais autônomo em termos de subjetividade (WINNICOTT, 1975). Entendida como manifestação do *self* — totalidade dos elementos da personalidade articulados entre si —, a subjetividade é vista como o resultado de um processo de desenvolvimento gradual de estruturas psíquicas fundamentais — entre as quais, o ego. Com elas, a experiência é organizada e são estabelecidas relações mais complexas com o mundo e consigo. Garantir o estabelecimento dessas estruturas é condição para um psiquismo saudável, particularmente no que diz respeito ao equilíbrio afetivo e será, ao longo da infância, uma responsabilidade do adulto cuidador da criança (ABRAM, 2000) — o que, mais à frente, importará para o aprendizado da expressão e do controle dos afetos, inclusive na escola.

Nos primórdios de sua atividade psíquica, o infante experimenta estabelecer relações com o mundo à volta, explorando-o e tratando-o gradualmente como objeto distinto de si, através da relação com a mãe que, com seu corpo e leite, é mediadora entre o bebê e a realidade. O bebê é objeto dos desejos maternos e gradativamente se torna sujeito de desejos,

muitos deles dirigidos à mãe: ela, também desejosa de seu bebê, torna-se pouco a pouco objeto das investidas da parte dele.

Nessa relação dual dá-se o processo psíquico de adaptação do bebê à realidade, através da ilusão de perfeita complementaridade entre mãe e bebê (WINNICOTT, 1993). Ora, essa ilusão pode ser experimentada como alucinação ou como percepção da realidade: cabe à mãe a tarefa de garantir que a ilusão necessária seja processada como parte do mundo externo, através de uma relação estável e segura com o bebê.

Os objetos — e com eles a subjetividade — são estruturados a partir dessa experiência ilusória de complementaridade satisfatória, segura e boa. Nesse processo, o objeto transicional tem um papel especial porque, distinto da alucinação<sup>4</sup>, ganha inicialmente realidade através da experiência transicional: nem é interno nem externo ao bebê, mas, antes, se constrói no espaço criado entre mãe e bebê (WINNICOTT, 1975).

“Primeira possessão que seja não-eu” (WINNICOTT, 1975, p.13), o objeto transicional varia de acordo com a etapa do desenvolvimento infantil. Os exemplos são do próprio Winnicott (1975, p.14): “pode-se encontrar ampla variação numa seqüência de eventos que começa com as primeiras atividades do punho na boca do bebê recém-nascido e que acaba por conduzir a uma ligação a um ursinho, uma boneca ou brinquedo macio [...] ou duro”.

O objeto transicional, tomando a forma de um objeto real (ou de uma parte dele), indica a experiência de conjugar separação da mãe com constituição primária do eu através do controle (imaginário) do objeto e de sua substituição por um objeto secundário, novo (já que inventado pelo bebê) e necessário contributo para a definição do psiquismo do bebê. Assim, o objeto transicional “constitui-se no símbolo da passagem que o bebê faz da experiência de adaptação da mãe as suas necessidades durante o período de dependência absoluta, para a dependência relativa, quando passa a ver a mãe como não sendo parte dele mesmo” (ABRAM, 2000, p.255).

Nesse sentido, o objeto transicional assume também as funções de mediação entre bebê e mundo, substituindo gradualmente a mãe (no início, a única responsável pela constituição de

---

<sup>4</sup> A forma alucinatória do objeto foi postulada por Melanie Klein. Winnicott, pertencendo à escola inglesa de psicanálise, investigou, como Klein, os processos psíquicos vividos em tenra infância (incluído aí o primeiro ano de vida), tais como as primeiras relações objetais e a importância das perdas iniciais para a estruturação da personalidade. Influenciado por alguns dos pressupostos kleinianos — entre eles o de que as pulsões são inatas, vinculadas e originadas nos processos biológicos geneticamente herdados —, Winnicott desenvolveu, não obstante, uma teoria original a respeito do objeto. Para Klein, o objeto primário é alucinado como objeto parcial, identificado com uma parte do corpo dos pais (seio materno, pênis paterno), que, graças à fantasia oral, é introjetado e investido pela libido e pela agressividade inatas. Como se verá logo a seguir, o objeto transicional de que trata Winnicott, ainda que represente “o seio, ou o objeto da primeira relação” (1975, p.23), não equivale ao objeto interno alucinado de que trata Klein.

um mundo suficientemente bom para o bebê). As características do objeto transicional dão conta dessa experiência mediadora, intrinsecamente relacional: ele é efeito da ausência materna, renúncia à onipotência imaginária sobre a realidade. Investido dos afetos do bebê, deve poder suportá-los e ainda parecer ter vida própria.

Com o tempo, o objeto transicional “perde o significado”, pois dá lugar à capacidade de simbolizar e de “aceitar diferença e similaridade” (WINNICOTT, 1975, p.19). Adianta-se que tal capacidade inscreve o conhecimento escolar na linhagem do objeto transicional: os vários saberes escolares também permitem a transição de um estado de menor autonomia para outro de maior autonomia epistemológica, e são, ao menos cognitivamente, construídos pelo aluno.

A ilusão comum, que se origina na relação de compartilhamento vivida entre a mãe e o bebê, é a base necessária à constituição da cultura e da sociedade, o fundamento imaginário que desenvolve as capacidades psicossociais da criança — inclusive, no que diz respeito à aceitação de regras e à valoração moral, no chamado espaço potencial.

O espaço potencial é definido como aquele constituído pela separação gradual entre mãe e bebê (à medida que este vai ganhando autonomia), transformando qualitativamente a relação de objeto. Em outras palavras, é o espaço constituído pela distância “existente entre o objeto subjetivo e o objeto objetivamente percebido, entre extensões do eu e o não-eu. Esse espaço encontra-se na interação entre nada haver senão eu e a existência de objetos e fenômenos situados fora do controle onipotente”. É, portanto, o espaço inicialmente criado pela ilusão e ocupado pelo objeto transicional, “o lugar em que a experiência cultural se localiza” (WINNICOTT, 1975, p.139), uma interseção entre as realidades externa e interna que, delimitando ambas, faz a transição entre elas e funciona como terceira realidade (ABRAM, 2000, p.253). Na escola, então, explica o processo de aproximação e crítica do conhecimento.

Esse é o espaço da intersubjetividade, em que o outro, reconhecido como outro eu, modula a experiência de conhecimento do mundo objetivo. Se, segundo Winnicott (1975), o brincar é a primeira atividade que ocupa esse espaço, mais tarde, na escola, serão a aprendizagem e seu promotor, o ensino, que demandarão e preencherão esse espaço. Portanto, a escola deve oferecer-se como espaço inter-relacional que, organizado em torno do conhecimento, permite a reconstrução do mundo pelo alunado.

Acerca do espaço potencial, Winnicott ainda destaca que ele só promoverá a saudável separação entre mãe e bebê se a mãe garantir a existência de um ambiente confiável, a começar por sua presença constante e asseguradora. Esse destaque, como se verá, é importante para a consideração da competência inter-relacional do educador.

Logo, se a relação é confiável, define-se um objeto transicional que, como já se mencionou, deve suportar a agressividade do bebê — expressa, por vezes, em mutilações desse objeto. Ora, para Winnicott, a agressividade é qualidade inerente a qualquer comportamento intencionado, pois, “na sua origem, a agressividade é quase sinônimo de atividade” e “a agressão faz parte da expressão primitiva do amor” (1993, p. 356). É tal sua importância que ela é vista como encarregada do processo de diferenciação entre bebê e mãe.

Nesse processo de diferenciação, a agressividade modifica-se. Inicialmente, o bebê não percebe o objeto amado e o mutilado como o mesmo. Pouco a pouco, à medida que o objeto passa a ser percebido em sua inteireza, a criança começa a sentir-se responsável pelo objeto e por seu dano: surge, então, a capacidade de preocupar-se com o objeto que é atacado, em forma de culpa e sofrimento — fundamentos da moralidade. Ao poder dirigir para si mesmo a agressividade a partir de então, a criança participa cada vez mais plenamente da vida social, inclusive de conflitos, sem derivar para a violência que, distinta da agressividade, é vista como padrão comportamental adquirido.

Como se pode verificar, a teoria da agressividade integra-se à lógica da transicionalidade em Winnicott. Ao longo da formação da personalidade, há, no que diz respeito ao controle da agressividade, uma moldagem dessa força: passa-se de um momento de inexistência da subjetividade — em que não há limites para a agressividade — a um outro em que a subjetividade, já constituída, reconhece-se na relação com o outro — em que são estabelecidos limites para a agressividade, que também se funde com a libido. Tal fusão permite a atividade não-violenta: para garanti-la na escola, os educadores devem manter um clima em que o conhecimento torne-se desejável e motivador.

O transtorno desse percurso explica, portanto, a incontinência da agressividade que está muitas vezes na raiz da violência. Havendo falhas ambientais graves ou duradouras, a transição da fusão para a individuação (que confere espaço potencial para o estabelecimento das relações) não é completada ou, mais frequentemente, é perturbada, e a agressividade continuará a ser dirigida, sem limites, contra o objeto. Ao passo que a agressividade pode ser satisfatoriamente integrada à atividade (particularmente a erótica), a violência sempre decorre da falta de suprimento de segurança e bem-estar pelo ambiente. Winnicott (1993) descreve quadros em que o agressor assume um padrão violento para sentir-se vivo, existente, pois só em função da reação que sua transgressão provoca é que ele se percebe como ser distinto do ambiente que o cerca, já que nele não se fundiram agressividade e erotismo.

Esse é o caso da tendência anti-social. Caracterizada como uma propensão a praticar ações socialmente condenáveis, ela não está forçosamente associada a quadros patológicos

mais graves. Indivíduos ditos normais também podem desenvolvê-la em função de experiências de privação de um ambiente provedor de estabilidade e conforto afetivo na infância, durante a construção da subjetividade (WINNICOTT, 1995)<sup>5</sup>.

É claro que nem toda experiência de privação gera a tendência anti-social, já que entram em cena fatores como a resiliência, que explica a capacidade de superar obstáculos e riscos sem danos irreparáveis ao desenvolvimento e à sociabilidade (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006; MELILLO; SUÁREZ OJEDA, 2005; YUNES; SZYMANSKY, 2001)<sup>6</sup>. Mas toda tendência anti-social deriva de experiências de privação, o que leva a pensar no que é especificamente determinante dessa tendência, sendo a resiliência inexistente ou insuficiente: além da duração dessa privação, o grau de imaturidade da criança — em outras palavras, a inexistência ou insuficiência de estratégias eficazes de enfrentamento da privação. “O momento da privação original ocorre durante o período em que o ego do bebê ou da criança pequena está em processo de realização da fusão das raízes libidinais e agressivas (ou motilidade) do id”, afirma Winnicott (1995, p.135-136).

E aqui reside o sentido mesmo da expressão “anti-social”: essa tendência resulta da perda da ilusão da perfeita complementaridade inicial entre mãe e bebê, capaz de garantir a fusão entre agressividade e libido durante a formação da personalidade do bebê. Não é essa ilusão a matriz da experiência transicional, fundamento da cultura? Logo, sem a ilusão (perdida após a experiência de privação) não há bases sólidas para o estabelecimento de vínculos sociais, mas, ao contrário, é a destruição dos objetos socialmente valorizados ou a sua apropriação indevida (pelo roubo) que se manifesta, em última instância, como demanda de reconstituição do espaço potencial e da ilusão criativa.

Assim, a tendência anti-social indica o valor que o meio ambiente tem para a vida do indivíduo e, em particular, para a esperança que o indivíduo anti-social alimenta de (re)encontrar o ambiente suficientemente bom de que foi privado: “O comportamento anti-

<sup>5</sup> Diz Winnicott (1995, p.131): “Quando existe uma tendência anti-social, *houve um verdadeiro desapossamento* (não uma simples carência); quer dizer, houve perda de algo bom que foi positivo na experiência da criança até uma certa data, e que foi retirado; a retirada estendeu-se por um período maior do que aquele em que a criança pode manter viva a lembrança da experiência”. E, mais à frente: “Há um ponto especial que desejo sublinhar. Na base da tendência anti-social está uma boa experiência inicial que se perdeu. Sem dúvida, *é uma característica essencial que o bebê tenha atingido a capacidade de perceber que a causa do desastre reside numa falha ou omissão ambiental*” (p.135).

<sup>6</sup> Pode-se também supor que, no processo de constituição de resiliência no desenvolvimento de um indivíduo, a reposição das boas condições ambientais pode ser realizada por outros adultos que provejam esse clima para a criança privada que, desse modo, poderia dar prosseguimento à fusão entre agressividade e libido. Pensa-se, então, que a fusão dessas duas forças inconscientes é fator fundamental para a formação da resiliência, enquanto a privação ou a não-compensação da privação obstaculizam a fusão de impulsos agressivos e libidinais — dada a ausência de um objeto desejável / desejado.

social não passa, por vezes, de um S.O.S. para que a criança seja controlada por pessoas fortes, carinhosas e confiantes” (WINNICOTT, 1977, p.258-259).

Merecem destaque duas reações próprias da tendência anti-social: a busca pelo objeto perdido, freqüentemente manifesta nos roubos, e a busca pelo ambiente suficientemente bom. Esta segunda reação caracteriza a tendência destrutiva que, na escola, toma as formas de depredação e *bullying*. Winnicott entende, no comportamento destrutivo, o mesmo pedido de ajuda antes indicado: “A criança provoca reações ambientais totais, como que buscando uma moldura cada vez mais ampla. É possível discernir uma série — o corpo da mãe, os braços da mãe, a relação parental, a família, a escola, a polícia, o país com suas leis” (WINNICOTT, 1995, p.132).

O paradoxo do incômodo provocado pelo comportamento anti-social — destruição indesejável que indica uma possibilidade de recuperação do agente de destruição — explica-se pelo entendimento de Winnicott segundo o qual o ato torna-se símbolo que comunica (e realiza) desejos e intenções. A comunicação, na teoria winnicottiana, é uma das características próprias ao processo de constituição das relações intersubjetivas.

A comunicação estabelece-se à medida que o bebê consegue entabular suas primeiras relações objetais com solidez. O duplo registro (subjetivo / objetivo) do objeto transicional atribui à experiência comunicativa dois níveis de existência: um implícito, que diz respeito ao objeto subjetivamente percebido; outro explícito, que diz respeito ao objeto objetivamente percebido (WINNICOTT, 1990).

Os opostos da comunicação são a não-comunicação simples (não intencional, natural) e a não-comunicação ativa ou reativa (intencional). Enquanto a não-comunicação simples consiste nas pausas naturais entre os momentos de comunicação explícita, a não-comunicação ativa ou reativa supõe um distúrbio na relação entre o eu e o objeto, a partir de uma perturbação ambiental.

Neste último caso, Winnicott descreve uma relação de objeto em que não se dá a passagem do subjetivamente percebido ao objetivamente percebido, mas, ao contrário, permanece a divisão entre os registros, de modo que o bebê passa a comunicar-se apenas com o objeto subjetivamente percebido e recusa, intencionalmente, comunicar-se com o objeto real, afetando a comunicação explícita.

Tanto a comunicação quanto a não-comunicação simples são complementares e têm o mesmo estatuto de funções estruturais formadoras da personalidade e da saúde<sup>7</sup>. Tal condição dá à comunicação três dimensões: uma silenciosa, outra eminentemente lingüística — explícita, indireta e arbitrária — e a intermediária ou cultural.

Verifica-se, entre elas, uma esperada não-comunicação, dada a impossibilidade de comunicar certas experiências. Tal experiência de impossibilidade é aproximada por Winnicott dos conceitos de inconsciente e de mundo interno: “é um sofisticado jogo de esconder em que é *uma alegria estar escondido, mas um desastre não ser achado*” (WINNICOTT, 1990, p.169, grifos do autor), de sorte que, simultaneamente, comunicação e não-comunicação explicam as capacidades humanas de relacionar-se e isolar-se.

Porém, uma forma de não-comunicação, a intencional, é defensiva e consiste na negação da possibilidade de comunicar, de valer-se tanto da comunicação explícita através da linguagem quanto da comunicação intermediária, através da cultura: é o caso da tendência anti-social que, comunicando inconscientemente um pedido de socorro, nega o recurso à linguagem ou à via culturalmente estabelecida (normas, leis, arte etc.). O que se manifesta, portanto, é a não-comunicação, velando a comunicação de uma súplica. Ambas, porém, como se vê, estão intimamente interligadas.

Assim, da perspectiva winnicottiana, a violência e sua ocorrência na escola devem ser interpretadas intersubjetivamente, devem ser tratadas como comunicação (e, no caso da tendência anti-social, como um apelo): quem age violentamente não o faz por acaso, mas, ao contrário, age numa relação e por conta dela.

Graças à transicionalidade que o caracteriza, esse modelo tem um diferencial: ele apresenta uma teoria da provisão ambiental que pode ser, ao mesmo tempo, uma teoria da reparação — donde uma teoria sobre a prevenção da violência. Para Winnicott (1995), a condição necessária para a reversão das manifestações da tendência anti-social consiste não numa psicoterapia, mas antes na recuperação do provimento ambiental, que não só pode como deve dar-se em instituições de que a criança faça parte.

---

<sup>7</sup> Para essa formulação teórica que entende a comunicação como eminentemente dilemática, Winnicott dá como exemplo, não por acaso, a arte — considerada por ele uma das maiores expressões do cultural, que conjugam realidade e imaginário, subjetividade e objetividade (WINNICOTT, 1999). A arte representa bem ambas as tendências — comunicar explicitamente a experiência ou guardá-la silenciosamente consigo — que dão conta de aspectos distintos da mesma relação objetal: um investimento egóico sobre o objeto que faz lembrar a ligação pulsional, a prazerosa manipulação do objeto e a descarga de tensões (inclusive a agressividade), por um lado; e, por outro, o recolhimento egóico sobre si mesmo, que faz lembrar o investimento narcisista, mas que consiste, sobretudo, de um auto-reconhecimento em face da diferença constituída pela alteridade própria ao objeto.

Para ser suficientemente preventivo ou reparador, esse ambiente deve ser estável. “É a estabilidade do novo suprimento ambiental que dá a terapêutica. [...] É o ambiente que deve dar nova oportunidade à ligação egóica, já que a criança percebeu que foi uma falha ambiental no apoio ao ego que redundou originalmente na tendência anti-social” (WINNICOTT, 1995, p.137). Estão abertas as portas da intervenção escolar reparadora.

Porém, também há limites para a reparação: a idade avançada reforça a descrença na mudança da qualidade do ambiente e o indivíduo anti-social resiste a mudanças. Mais tempo e tolerância serão necessários, então, para a reparação. “Se o menino ou a menina ficaram empedernidos pela falta de comunicação, [...] então fica mais difícil ainda enxergar (apesar de ainda estar lá) o S.O.S.” (WINNICOTT, 1996, p.71).

Independentemente da idade, porém, a esperança pode ser mobilizada, caso haja o encontro entre o indivíduo anti-social e um ambiente que se ofereça para comunicação e reconhecimento do conteúdo manifesto por meio dessa esperança. Para isso, crê Winnicott, a instituição que garante esse ambiente precisa modificar-se, avaliando minuciosamente as intervenções de modo a torná-las todas reparadoras: as próprias sanções devem servir a esse propósito, expressando a solidez desse ambiente confiável.

Winnicott reconhece que há duas formas distintas de agir diante da ação anti-social, dependendo da função assumida num dado momento pelo adulto: a do cuidado com o grupo e a do cuidado com o responsável pela ação anti-social, ambas legítimas e necessárias. Pode-se já dizer que essa dupla atenção, já descrita por Casanova (2004) ao tratar da relação pedagógica, é uma das habilidades do educador e da educadora inter-relacionalmente competentes.

A originalidade de Winnicott, em meados do século passado, consistiu precisamente na ênfase ao caráter reparador atribuído ao ambiente, em várias instituições: no caso da escola, aparece a figura do educador que, como adulto competente em inter-relações, será capaz de entender a mensagem anti-social e de fornecer as condições de reparação — o que pode, como foi dito, incluir, se necessário, a sanção ao ato sem, com isso, excluir o agente de violência. Tratar-se-á dessa figura adiante.

### 4.3. ARTICULANDO TEORIAS: RUMO A UMA LEITURA PSICANALÍTICA DA COMPETÊNCIA INTER-RELACIONAL

Ao longo do estudo da literatura aqui referida, algumas articulações entre as teorias dos dispositivos institucionais, da transicionalidade e do estranhamento foram suscitadas, em função de uma melhor compreensão do objeto de pesquisa considerado nesta tese. É hora de explicitá-las, a fim de que também subsidiem a leitura que se faz da competência inter-relacional de educadores e educadoras, no próximo Capítulo.

Primeiro, da perspectiva intersubjetiva que as três teorias compartilham, afirma-se que nem a violência é natural e inevitável, nem sua prevenção na escola restringe-se a intervenções sobre indivíduos isoladamente, mas, ao contrário, implica em intervenções no âmbito institucional, sejam elas na turma, sejam na escola como um todo.

Essa posição decorre de uma concepção relacional das origens e das expressões da subjetividade: a violência não se explica como manifestação de uma pulsão de morte, mas, antes, como uma solução narcisista em face da angústia provocada pelo estranhamento (angústia essa que é desencadeada a partir do retorno de material sexual infantil antes recalçado). Ainda mais: a prevenção eficaz não resulta de intervenções isoladas — já que a subjetividade, definida em razão da alteridade, faz do indivíduo um ser permanentemente relacional<sup>8</sup> — mas, ao contrário, leva em conta as determinações socioculturais que agem sobre o comportamento individual e coletivo.

Tal prisma implica, necessariamente, numa leitura que toma o institucional como contexto da violência e de sua prevenção educacional — o que é defendido por Castoriadis (1991), para quem individual e coletivo articulam-se graças a uma mesma forma de funcionamento: a produção de teorias sobre o mundo, construídas a partir da capacidade de

---

<sup>8</sup> É isso que aqui se entende, afinal, da contribuição lacaniana para o entendimento do inconsciente, ou seja, de sua manifestação no indivíduo por meio de um sujeito do inconsciente a funcionar segundo uma estrutura lógica de natureza lingüística, em que o eu “designa o sujeito da enunciação mas não o significa” (LACAN, 1978, p.282) e em que o inconsciente “fala”. Nessa concepção do eu, como é sabido, a psicanálise lacaniana é devedora da filosofia hegeliana, e toma para sua teoria toda a dialética do reconhecimento para pensá-la pela teoria do espelhamento. Cabe lembrar, porém, que para a definição psicanalítica da violência aqui adotada, a influência da leitura lacaniana (com sua ênfase no plano intersubjetivo) chega até onde foi apropriada por Jean Laplanche, para quem o inconsciente psicanalítico, em seu núcleo duro, nada tem de estruturado ou lógico, e, portanto, se “fala”, nada comunica por si mesmo (LAPLANCHE, 1992a).

imaginá-lo e, com isso, transformá-lo<sup>9</sup>.

Segundo, as três teorias são complementares em suas concepções de conflito, tomando-se o processo de subjetivação como critério: momentos distintos desse processo são considerados. Enquanto a teoria do estranhamento e a teoria dos dispositivos institucionais pensam o conflito a partir de um modelo ternário para o qual o conflito edipiano serve de matriz (e no qual os fundamentos da subjetividade já estão lançados), a teoria da transicionalidade trata dos conflitos referentes às origens da díade mãe-bebê, quando este desenvolve sua identidade ao separar-se aos poucos da mãe.

A terceira articulação diz respeito aos domínios de aplicação dessas teorias: ao passo que a teoria do estranhamento ajuda a explicar a violência, inclusive aquela que se passa na escola, a teoria dos dispositivos institucionais e a teoria da transicionalidade (mais particularmente no que ela trata do ambiente suficientemente bom) aplicam-se à prevenção da violência e à resolução não-antagônica de conflitos na escola.

Nessa mesma direção, a teoria do estranhamento ajuda a entender certos conflitos que o educador vive ao manejar relações pedagógicas ameaçadas pelo conflito e pela violência, enquanto as teorias dos dispositivos institucionais e da transicionalidade permitem analisar as intervenções de um educador inter-relacionalmente competente em situação de conflitos e de violência na escola. Pensa-se, por exemplo, num educador que logra aproximar lados opostos por preconceitos de raça ou gênero em sua turma/escola.

Também é possível articular conceitos entre teorias psicanalíticas ou entre uma delas e a teoria pedagógica institucional. Em relação à articulação conceitual no interior da teoria psicanalítica, é relevante para este trabalho entender o estranhamento como comunicação. Tanto Freud quanto Winnicott supõem um sistema relacional em cujas interações os sujeitos experimentam tensões que exigem elaboração. O estranhamento bem descreve esse processo e pertence àquela dimensão que Winnicott denomina intermediária, caracterizada pela "forma de comunicação que se desvia do brinquedo no sentido da experiência cultural de vários tipos" (WINNICOTT, 1990, p.171).

À medida que a criança é capaz de deixar o brinquedo para fazer perguntas sobre o mundo ou estudar, por exemplo, ela desenvolve essa dimensão intermediária, eminentemente

<sup>9</sup> Castoriadis (1991) articula indivíduo e coletividade por meio da noção de "imaginação radical", essa capacidade humana de representar (e criar, desse modo) a realidade a fim de manejá-la. O imaginário social dá formas e significações coletivas ao imaginário individual, de modo que não há psiquismo satisfatoriamente organizado sem as condições sociais que determinam o funcionamento dessa imaginação radical, fonte do psiquismo. Por sua vez, se a individualidade é uma instituição marcada pelos modelos sociais, não se reduz a uma ilusão de autonomia. Ao contrário: o que a sociedade confere de limites e condições para o psiquismo, ganha em criatividade da imaginação radical do indivíduo. Assim, enquanto o indivíduo cria através de sua imaginação, a sociedade significa através da cultura.

cultural e, portanto, relacional. Nesse plano, os outros têm uma importância decisiva, como interlocutores e co-responsáveis pela constituição da dimensão intermediária.

Ora, as relações humanas são, por condição, interdependentes e nem só amorosas, mas também conflituosas e angustiantes. O estranhamento é uma experiência que, originada no plano da intersubjetividade, provoca angústia. Comunicar-se é, assim, a alternativa para, fora do contexto do tratamento psicanalítico, elaborar o estranhamento — até mesmo nos moldes da perlaboração, esse “trabalho psíquico” que permite “ao sujeito aceitar certos elementos recalçados e libertar-se da influência dos mecanismos repetitivos” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1991, p.339). O estranhamento demanda, pois, a comunicação.

Dessa forma, o estranhamento produz-se na tangência entre a exterioridade da alteridade e a interioridade marcada por um inconsciente que, em seus níveis mais profundos, é incomunicável.

Limitado, por um lado, pela diferença inerente à alteridade, e, por outro, pela reclusão inerente à incomunicabilidade de seu próprio inconsciente, o indivíduo experimenta o estranhamento como um encontro (e como uma defrontação) em que é movido a comunicar-se (integrando identidade e alteridade) ou a recusar ativamente a comunicação (dissociando identidade e alteridade).

O susto característico do estranhamento pode ser entendido, agora, como decorrente da descoberta do caráter ilusório da onipotência que imaginariamente se atribui em relação ao controle sobre o objeto. Quando o sujeito descobre que não detém o controle sobre o objeto, sente-se provisoriamente ameaçado pela experiência súbita de impotência diante da alteridade, e a diferença entre o percebido e o real, agora a descoberto, provoca o susto.

A razão do susto deve ser encontrada, assim, na compreensão dos próprios limites em face da realidade e do objeto: uma das qualidades do objeto transicional é tornar esses limites toleráveis, aceitáveis como humanos e, portanto, admissíveis e manejáveis, inclusive no que diz respeito à própria realidade interna, à aceitação e à acomodação do que houver de incomunicável no interior do psiquismo.

Isso, porém, não é tudo: o estranhamento também repõe subitamente o sujeito na condição originária de puro objeto que foi um dia para um outro. A criança é objeto de desejos sexuais infantis que se encontram recalçados no adulto e que a invadem quando este dela cuida, na dissimetria própria à situação antropológica fundamental, que nos define como seres de desejos, marcados, desde a infância, por uma sexualidade precoce, mas também necessária (porque fundadora do inconsciente). Impossibilitada de traduzir toda a gama de

desejos de que se vê alvo, a criança foi, na origem, puro objeto sexual — experiência, por definição, passiva e angustiante (LAPLANCHE, 1992b, 2002).

Do intersíquico passa-se ao intrapsíquico, portanto, e com o estranhamento volta-se a ser objeto, desta feita não mais do outro, mas das próprias pulsões, que atacam o ego, provocando angústia e susto. A violência, num extremo, e a comunicação, em outro, são duas formas de externar a angústia e o susto decorrentes do estranhamento. Mas é importante lembrar haver claras diferenças entre elas, quando consideradas suas implicações para a sociabilidade.

As raízes do susto podem, agora, ser identificadas na experiência de desamparo psíquico-sexual (condição humana primeira), para sempre registrada e já inicialmente superada também através da constituição do objeto transicional — primeiro passo para a constituição da autonomia, na perspectiva teórica winnicottiana. Não se pode esquecer, porém, que a característica primeira desse desamparo é a vulnerabilidade ao desejo do outro — na infância, ser objeto do desejo precede o tornar-se sujeito de desejos.

Decorre que o estranhamento, como Freud o definiu, se associa à experiência intermediária, típica do espaço potencial, como definido por Winnicott. Tanto que não se dá no vácuo, mas no contexto intersubjetivo mantido pela cultura. Nessa perspectiva, estranhar(-se) consiste em experimentar, na defrontação com o outro, uma contradição na representação de si (ao mesmo tempo sujeito e objeto), capaz de provocar um conflito para o qual o indivíduo não tem uma solução imediata, fácil ou conhecida<sup>10</sup>.

Na escola, o estranhamento como comunicação permite entender por que a conduta violenta é uma resposta recorrente para solucionar conflitos. Se é certo que essa conduta é aprendida, sua motivação encontra-se não apenas nos modelos sociais oferecidos às crianças e jovens, mas na própria ameaça que a alteridade representa.

A pergunta que o estranhamento ajuda a responder é: por que o outro é tomado como ameaça, gerando a situação de conflito? A resposta aponta para as contradições internas à identidade do próprio sujeito autor da violência. Nesse sentido, o estranhamento ajuda a entender o agressor e a situação de conflito convertida em violência (como uma situação de

<sup>10</sup> Daí a pergunta pelo que há de familiar (*heim*) na inquietante estranheza (*umheimlich*) experimentada diante do outro, que desperta a angústia descarregada pela violência. A pergunta pelo conteúdo do estranhamento decorre da tese intersubjetiva de que há na identidade uma parcela de alteridade, tal como na alteridade há uma parcela de identidade, e o terrível da resposta é admitir que a subjetividade não é toda eu (como se imaginava), mas dividida, comportando em si uma parcela de desconhecido e de estranho que, em seu aspecto mais extremo, ataca a consciência subjetiva (eu). Insistir que o estranhamento indica, nesse desconhecido interno, uma faceta do outro internalizado é afirmá-lo como processo que atesta o caráter psicossocial da violência. A violência é a resposta a esse ataque, que pode ser evitado caso o eu consiga ser flexível o suficiente para assimilar a diferença, reconhecendo nela uma parcela de outra identidade (um outro eu) com que trocar.

ameaça não só para quem é vítima, mas para quem agride). E, como se viu, na perspectiva winnicottiana, a compreensão de quem age movido pela tendência anti-social é indispensável para redirecioná-lo afetivamente e, por conseqüência, para reeducá-lo comportamentalmente.

Por situar-se na fronteira entre o intra e o intersubjetivo, o estranhamento encontra uma de suas causas no conflito intrasubjetivo (psicológico) e se expressa no conflito intersubjetivo (coletivo). Todo conflito é percebido de uma perspectiva pessoal pelos seus protagonistas e espectadores, apelando às suas subjetividades, ao mesmo tempo em que ganha sempre uma expressão coletiva, assumindo uma forma intersubjetiva, interpessoal. Daí sua natureza relacional, estreitamente ligada à comunicação.

Ora, se no plano intersubjetivo os conflitos são inevitáveis, o estranhamento é um componente a ser considerado em qualquer conflito relacional — à medida que as diferenças entre as pessoas sempre podem evocar as contradições pessoais e interpessoais a partir das quais se define o estranhamento. Daí ser ele um processo freqüente e suas soluções dependerem da qualidade da comunicação estabelecida.

Na escola, presume-se que o estranhamento está imbricado nos padrões de conflito e de sua resolução. Uma análise institucional também pergunta pelas razões pessoais de uma resposta violenta para o conflito, o que remete, por vezes, ao estranhamento (pois só há conflito dado que haja diferenças).

Daí que a elaboração pacífica do estranhamento seja condição para um bom clima escolar, em que as diferenças são afirmadas, ao mesmo tempo em que reforçam uma certa identificação entre os atores escolares, através do estímulo ao diálogo e do ensino das habilidades sociais. A escola pacífica, em outras palavras, é aquela que responde comunicativamente ao estranhamento, ensinando a conter, tolerar e respeitar o incomunicável e a comunicar o possível.

A articulação entre estranhamento e comunicação permite pensar, igualmente, na importância do objeto transicional como um contraponto às defesas narcisistas: quando esse objeto está bem constituído e se estabelece um espaço potencial, a probabilidade é de que o eu seja menos defensivo e mais integrante — inclusive tolerando melhor os limites e as mudanças da realidade, e valorizando mais as diferenças intersubjetivas. Caso contrário, o eu tende a reconhecer-se pela negação da diferença, recusando a necessidade da mediação potencialmente disponível no objeto transicional.

Por sua vez, a articulação entre a teoria dos dispositivos institucionais e a teoria da transicionalidade permite chegar, mais diretamente, ao universo escolar, com o paralelo entre

a noção de ambiente suficientemente bom, e o estabelecimento de dispositivos institucionais com vistas à constituição e preservação de um bom clima escolar.

Vários dos postulados de Winnicott concorrem para a mesma posição defendida pela pedagogia institucional, em particular as análises de Casanova (2004). Tais autores compartilham de princípios que priorizam o relacional como espaço de humanização e de reparação, sob os cuidados do adulto competente, de modo que, mesmo tratando de atividades distintas (educar e curar), propõem intervenções idênticas em mais de um caso — como é o caso da atenção grupal e individual simultânea.

Naturalmente, parte dessa proximidade técnica deve-se ao que se poderia chamar uma ontogenética psicanalítica da subjetividade, comum à teoria dos dispositivos institucionais (da pedagogia institucional) e à teoria da transicionalidade (de Winnicott): ambas definem a subjetividade a partir de um contexto intersubjetivo em que as relações são balizadas pelos desejos inconscientes e pelos afetos que eles despertam, ambas supõem que na origem do eu está também o outro, com o qual o eu estará sempre relacionado.

Isso não significa, porém, total identidade teórica: há divergências epistêmicas que permitem enxergar diferenças entre o estruturalismo lacaniano em que se fundamentam os pressupostos da pedagogia institucional e o realismo pragmatista da teoria winnicottiana. Longe de desestimular a articulação teórica pretendida, o conhecimento dessas diferenças reforça-a, por torná-la mais precisa e coerente.

Desse modo, naquela ontogênese da subjetividade, enquanto a teoria dos dispositivos supõe sujeitos que podem firmar acordos e respeitá-los, exprimindo-se por meio da palavra, a teoria da transicionalidade ajuda a melhor entender o que se passa com indivíduos que não recorrem (mais) à linguagem para firmar tais acordos, não conseguem participar de sua construção e, dada sua fragilidade psíquica, valem-se da não-comunicação defensiva. Usando uma categoria das pesquisas sobre as violências nas escolas, entende-se que a teoria dos dispositivos permite intervir, principalmente, nos fatores de risco institucional, ao passo que a teoria da transicionalidade permite intervir, sobretudo, nos fatores de risco individuais.

A não-comunicação defensiva é outro exemplo das articulações possíveis entre as duas teorias. Casanova (2004) chama a atenção para uma das habilidades do educador competente em inter-relações: em sala de aula, ele é sensível e vigilante em relação ao aluno que deriva para a não-comunicação defensiva, como ocorre nos casos em que, tendendo ao fracasso escolar, esse aluno desiste gradualmente das atividades escolares e se torna propenso à atuação da própria agressividade. Nesse cenário, outra habilidade daquele educador é

promover a comunicação com que previne ou reverte o movimento centrífugo desse aluno e protege dispositivos institucionais e regras intersubjetivas.

O recurso a tais teorias é procedente, inclusive, no que diz respeito a um importante aspecto, central para este trabalho: o papel atribuído ao educador como responsável pela constituição de um clima (e aqui a sinonímia parece exata) ou um ambiente suficientemente bom, por meio dos dispositivos e dos vínculos que consegue estabelecer com o alunado. Esta última constatação justifica, inclusive, o expediente às duas teorias, assim como a articulação conceitual entre as noções freudianas e winnicottianas discutidas.

Ao aplicar esses paralelos teóricos aos conflitos e à violência na escola, sobressai-se o tema da competência inter-relacional do educador, de suas características e habilidades, em dois campos principais: um ligado ao ensino de conteúdos e outro ao ensino de habilidades para a convivência pacífica. Uma decorrência da aplicação das articulações aqui feitas para o melhor entendimento dessa questão é o raciocínio segundo o qual o educador competente em inter-relações é o maior responsável pela propiciação das condições necessárias à experiência transicional na escola, o que supõe a transformação da escola em espaço potencial — ou seja, em um ambiente escolar suficientemente bom, seguro e estável, propício ao aprendizado, à convivência e à resolução não-antagonística de conflitos.

Ao assumir tais responsabilidades, o educador competente em inter-relações age ora como assegurador de um clima de segurança e estabilidade às atividades escolares; ora como representante das regras definidas em comum (e das leis inegociáveis); ora ainda como mediador em situações de conflito, de modo a prevenir a violência.

Quanto ao ensino de conteúdos, é legítimo entender que o objeto transicional serve também como matriz epistemológica: o conteúdo curricular assume essa capacidade de permear a relação do alunado com o mundo e com o professorado (e vice-versa). Mais: assim como a mãe suficientemente boa é aquela capaz de colocar o seio lá onde o bebê está prestes a criá-lo, assim também o educador suficientemente bom é aquele capaz de apresentar o conhecimento lá onde o aluno está prestes a construí-lo.

Para isso são fundamentais as habilidades afetivas e sociais desse educador, a partir das quais ensina a identificar e a expressar adequadamente afetos e desejos, a respeitar a afetividade do outro, a descentrar-se e a relacionar-se em função desses parâmetros intersubjetivos (BATTAGLIA, 2005), mantidos em torno do conhecimento (de modo semelhante ao que, nos primórdios, o bebê estabeleceu um dia com o objeto intermediário). Por esse percurso sublimatório, aumentam-se as chances da fusão entre agressividade e libido dirigidas ao saber e reduz-se a probabilidade de surgimento da violência. O conhecimento,

mas também os valores a ele agregados são matéria inerente ao trabalho com o currículo, numa escola que se faz espaço intermediário.

Há que se manter, como componente desse bom clima desejado, a ilusão epistemológica (pela qual é possível saber tudo e tudo controlar pelo saber), a fim de que o alunado possa interessar-se pelo conhecimento. Boa parte dessa crença funda-se, segundo Winnicott, numa ilusão compartilhada, necessária à definição da própria sociedade. Aos poucos, também, esse interesse pelo conhecimento pode até levar a uma desilusão bastante parecida com aquela que se dá com o objeto transicional: dá-se, com isso, um movimento permanente de construção e desfazimento do conhecimento, semelhante ao movimento hermenêutico que, como lembra Laplanche, caracteriza o ser humano (bem mais, inclusive, que o saber por ele produzido).

Ora, um conhecimento confiável apóia-se numa relação confiável. Estabelecer e manter relações afetivamente estáveis é, pois, outra das habilidades do educador competente, que precisa reconhecer-se no lugar de poder e de responsabilidade na escola, moralmente comprometido com a transmissão de um conhecimento e a constituição de valores nas novas gerações. Precisa, portanto, reconhecer-se como autoridade (FRANÇA, 1999). Numa leitura winnicottiana, só há ilusão compartilhada se o educador ocupar esse lugar de responsável pela constituição do ambiente confiável<sup>11</sup>.

A articulação entre a teoria dos dispositivos e a teoria da transicionalidade descreve a situação ideal em que a escola serve de espaço potencial a incrementar cultura e valores. Se ela não pode substituir as primeiras relações objetais, caso seja confiável e suficientemente boa (isto é, caso assuma suas funções num ambiente estimulante ao aprendizado e à convivência, seguro e sedutor), ela será capaz de promover e, com o tempo, criticar a ilusão societária.

Ao tornar-se espaço potencial, mobilizando e integrando todos os fatores componentes do clima institucional, a escola dispõe-se a proceder a mudanças que garantam, sempre que necessário, um ambiente de reversão das manifestações da tendência anti-social em seu interior. Desse modo, além de prover segurança e confiabilidade, esse ambiente modera manifestações destrutivas e agressivas.

Esse último traço oferece chances ao autor da violência de reverter sua conduta, por meio da adesão a atividades educativas e culturais que, apesar de seu comportamento anti-social, não o excluem. Ele passará, assim, a esperar que o ambiente seja capaz de contê-lo, de suportá-lo — e investirá positivamente na escola. Quando se verifica esse provimento, a

---

<sup>11</sup> Pretende-se que essa capacidade de exercer autoridade, condição de sustentabilidade da ilusão compartilhada, seja uma das habilidades que compõem a competência inter-relacional. Ver Capítulos 1 e 4.

escola oferece oportunidade mais sólida que as anteriores para que seu aluno anti-social e violento estabeleça, inconscientemente, a necessária fusão entre agressividade e libido.

Disso o *bullying* (FANTE, 2005; OLWEUS, 1999) é exemplo, interpretado, no que diz respeito ao agressor (geralmente do sexo masculino) como exercício do gosto por ser destrutivo — uma das vertentes da tendência anti-social. É importante frisar, todavia, que essa interpretação, fundada no fracasso de um processo psíquico pré-escolar, não isenta a escola de agir. Ao contrário, orienta-a a intervir, contendo o *bullying* sem excluir o aluno valentão. Isto é especialmente valioso, pois, na história da formação do *bully*, outro dos fatores é a ausência de adultos que sirvam como modelos de valores morais pró-sociais (FANTE, 2005). A meta é dupla: conter a agressão e crer na capacidade de mudança do agressor.

Essa meta só é alcançada se a escola consegue funcionar como espaço potencial, pois uma escola que funcione predominantemente como espaço potencial favorecerá melhores traduções para o estranhamento, já que, ao oferecer um ambiente suficientemente bom, seguro, confiável, garantirá a educadores e educandos a possibilidade de se comunicarem, seja para expressão das experiências pessoais, seja para a interação, seja, inclusive, para a resolução de conflitos.

A capacidade do estranhamento em produzir comunicação (ao invés de violência) dependerá, então, do clima escolar — de que este consiga ser suficientemente bom para impedir que o inevitável encontro entre alteridade e identidade seja traduzido como ameaça e, diante desta, a violência surja para destruir a interlocução.

Componente desse clima, a competência inter-relacional do educador manifesta-se especialmente na resolução pacífica de conflitos, como a mediação escolar, a seguir abordada. Além de estratégia de resolução de conflitos, a mediação serve de princípio que resume muitas das características do educador competente em inter-relações.

#### 4.4. UM EXAME DA COMPETÊNCIA INTER-RELACIONAL À LUZ DA PSICANÁLISE: O CASO DA MEDIAÇÃO

Como sugerem suas etimologias, a mediação e as inter-relações estão bem próximas e, no caso dos conflitos na escola, apontam para um elemento comum: a intervenção do educador nas situações de conflito convivial. Destarte, tratar da mediação é considerar um dos princípios fundamentais da competência inter-relacional.

Do que até aqui já se considerou, é possível definir a cultura da mediação como uma forma de (re)constituir na escola um clima favorável ao aprendizado, de modo a, por meio dele, viabilizar as inter-relações e valorizar o conhecimento.

No que diz respeito às inter-relações, a mediação contribui para a constituição de um clima institucional suficientemente bom. Também serve para restaurar o espaço potencial ameaçado momentaneamente pela violência na escola, já que, como técnica, a mediação promove o diálogo e, com ele, o estabelecimento de acordos de convivência que suplantam os conflitos e evitam a (re)produção da violência.

A mediação, assim, fundamenta-se no uso eficaz da comunicação. Vale recordar um dos primeiros substitutos do objeto transicional, a linguagem, que passa, com sua função de intermediação, a regular as relações intersubjetivas. Nessa perspectiva, a linguagem, além da função expressiva, tem um caráter reparador, compensando limites impostos pelas realidades interna e externa. Pela linguagem, os limites são melhor tolerados, ganha-se autonomia, exercita-se a criatividade e se sublima a agressividade.

Nesse sentido, a mediação também pode servir ao autor de violência como oportunidade para reverter a direção definida pela tendência anti-social e restabelecer vínculos com objetos substitutos do objeto transicional — na escola, sobretudo, os conhecimentos e valores a serem aprendidos. Na escola, a reversão do quadro de precariedade psicossocial a que estão sujeitos muitos jovens envolvidos com a violência é ainda mais relevante, pois contribui para o controle da impulsividade e da conduta anti-social que caracterizam, em tantos casos, os alunos violentos na escola.

No que diz respeito ao conhecimento, pensar a escola como um espaço constituído por relações mediadas é supor ser ela capaz de despertar e sustentar a ilusão necessária que, no sentido winnicottiano do termo, reveste de credibilidade o conhecimento produzido e transmitido pela escola, sem o que não se pode humanizar-se.

Para isso, é necessário que o conhecimento sistematizado seja inserido na cadeia epistemológica inaugurada pelo objeto transicional. A partir de sua individuação, o bebê passou também a conhecer o mundo e a reconhecer-se por meio dele: é por conta do movimento epistêmico instaurado a partir da criação desse objeto que se pode, mais à frente, reconhecer sentido no saber, nos valores e habilidades ensinados na escola.

A mediação contribui para essa significação do saber sistemático, ao concorrer para o estabelecimento de um ambiente relacional mais estimulante, superando conflitos conviviais. Valendo-se de técnicas e de exercícios como aqueles da clarificação de valores e sentimentos, do diálogo, de descentralização e de empatia na mediação (PUIG, 1998b), a mediação atua em

campos pouco explorados pela escola, como é o caso da educação emocional: nem todos sabem comunicar idéias ou expressar emoções, e a mediação torna-se ocasião para esse aprendizado. Ela é, pois, ocasião de comunicação — o que preserva e repara o vínculo social e evita a atuação da agressividade (como já referido, a propósito da convergência entre as posições de Winnicott e Casanova).

Assim, como indicam pesquisas e experiências de intervenção, a escola também exerce uma influência de longo prazo sobre a conduta do alunado, porque não só ela se constitui numa comunidade com objetivos e atividades próprios, como também abriga grupos de pares. Adotando a mesma premissa, admite-se que a correlação entre influência escolar e comportamento violento pode ser tanto positiva quanto negativa; ou seja, a instituição escolar tanto pode estimular quanto inibir a violência juvenil. Daí a importância da análise e da intervenção sobre o clima escolar, alterando, se for o caso, a cultura institucional segundo os princípios da mediação.

E se o bom clima é condição de prevenção ou reparação, o educador ou a educadora é fundamental para a constituição e preservação desse ambiente, com suas habilidades de comunicar-se, de funcionar como provedor ambiental e, no caso dos agressores, de conter e tomar a agressão como uma mensagem a ser traduzida com vistas ao bem-estar de todos, inclusive do agressor, que não deve ser excluído.

Ora, tais habilidades não são inatas, mas, ao contrário, desenvolvidas em diversas experiências educativas, entre as quais as escolares — o que aponta para a importância da formação do educador em se tratando da competência para lidar com conflitos.

No contexto da mediação, essa competência manifesta-se pela atenção à mensagem que se acredita advir com os conflitos e, mais especificamente, a violência. Compreendendo haver uma proximidade entre a convivência e os conflitos e existir na conduta anti-social o comunicado de um pedido de cuidados, o mediador deverá ser capaz de oferecer condições ambientais para a elaboração dos conflitos por meio da comunicação implícita (o diálogo interior que se processa no silêncio), da intermediária (as trocas possibilitadas pela escola) e da explícita (o diálogo entre as partes envolvidas), ao mesmo tempo em que deverá ele próprio ser capaz de avaliar as eventuais interferências de sua subjetividade no processo de mediação.

Assim, a comunicação silenciosa (na presença do outro) e a não-comunicação da experiência subjetiva são aspectos a serem considerados pelo mediador durante a situação de mediação: concebida como um aprendizado de habilidades sociais, a mediação precisa estar aberta para a troca de mensagens que não são verbalizadas.

Os gestos, a postura e a linguagem corporais são alguns dos registros em que se pode acessar o não verbalmente dito. Como mãe e bebê, numa situação suficientemente boa, gozam da convivência sem interagir a todo tempo, na escola, o mediador deve estar atento às mensagens que, não ditas, todavia são comunicadas. O restabelecimento do espaço potencial será indicado, inclusive, pelo uso dessa comunicação implícita e pelo respeito ao incomunicável da subjetividade.

O educador precisará estar atento também à mensagem não falada, mas atuada: as múltiplas formas de conflito e violência na escola podem, então, ser interpretadas dessa perspectiva e, ao fazê-lo, o mediador estará alimentando a crença necessária na possibilidade de que a escola suplante seus problemas conviviais; além disso, manterá a crença na possibilidade de mudança do autor de violência e causador do conflito.

As habilidades técnicas e pessoais do mediador são, portanto, uma das condições da condução bem sucedida da mediação, conforme já indicaram Ortega e Del Rey (2002). Quando se pensa no caso do educador, aqui considerado responsável pela instauração de uma cultura mediadora, entende-se, com Winnicott, que seu papel exerce uma função psiquicamente semelhante àquela do adulto que, na relação com o mundo e com as outras pessoas, auxilia os envolvidos no conflito a restabelecerem a confiança no objeto transicional escolar por excelência, o conhecimento, e nos processos de ensino e aprendizagem, investidos das energias da agressividade e da libido.

Quando assim consegue intervir, esse educador, pensado à luz do modelo triangular freudiano, assume também a função do terceiro regulador nas dinâmicas intersubjetivas inconscientes que perpassam os conflitos escolares, esse “terceiro pacificador” de que trata Casanova (2004). Por um lado representa as regras, os limites e a contenção (o que, para Winnicott, organiza os impulsos), enquanto, por outro, aponta para o potencial do conhecimento como elaborador das tendências contidas, estruturando a identidade também em função da abertura ao desconhecido e ao novo.

Dá saltar aos olhos a função instituidora do educador no exercício da mediação: suas intervenções disparam forças para as quais igualmente oferece dispositivos de organização, expressão e aproveitamento. Nesse sentido, o educador torna-se um organizador das relações na classe e na escola, ajudado pelos movimentos transferenciais que lhe são endereçados (mas não exclusivamente). “A mediação corresponde ao compromisso ético do professor: a

descentração no domínio dos valores, a lei posta como enquadre da ação educativa, os dispositivos favorecedores da palavra, a responsabilização”<sup>12</sup> (CASANOVA, 2004, p.116).

Assim, o terceiro elemento permanece como indispensável por sua capacidade mediadora, moduladora e diferenciadora: como o segundo adulto, ao longo do drama edipiano, no que diz respeito ao desejo (no caso daquele romance familiar, o desejo sexual), é o terceiro elemento quem oferece a alternativa simultaneamente negativa (proibição de realizar o desejo) e positiva (promessa de realização futura desse desejo, que leva à identificação e à aliança com quem interdita). Se no plano psíquico tal alternativa é condição do amadurecimento emocional, na intersubjetividade escolar ela identifica uma relação que, reguladora, também emancipa (CASANOVA, 2004, p.116), dando espaço à convivência.

Por isso, também, o exercício da mediação favorece a elaboração do estranhamento, manifesto na perda de comunicação, em direção a uma tradução qualitativamente superior das tensões — porque mais comunicante e menos destrutiva dos objetos culturalmente disponíveis para o investimento pulsional. Traduzir o estranhamento de modo qualitativamente superior na escola implica, portanto, em valer-se da capacidade humana de sublimar, encontrando prazer em atividades criativas e epistêmicas. Ou, lembrando a articulação do estranhamento como comunicação, implica em promover a comunicação no espaço intermediário da cultura.

Conceber a cultura como um espaço imaginário, simbólico e também real para o encontro e a troca entre pessoas assemelhadas ou diferentes é admitir, então, que o educador, por sua própria atividade formadora e mediadora de conflitos, assume funções simbólicas que vão além do cognitivo e das emoções conscientes: ele representa a promessa de viabilidade do conhecimento e da cultura.

Nesse sentido, não só o educador promove o desenvolvimento emocional, cognitivo e moral de quem estiver envolvido na situação de conflito, mas, pensando mais uma vez em suas habilidades, sua formação deve prepará-lo a lidar ele mesmo com as implicações subjetivas que os dilemas da convivência podem exercer.

Em outras palavras, a subjetividade do mediador está sempre implicada em seu trabalho. Sua competência está sempre atravessada de subjetividade, isto é, sua tarefa será afetada pelos motivos inconscientes que impulsionam seu trabalho: sua própria abertura para a novidade e a diferença, sua capacidade de comunicar-se, sua sensibilidade para identificar seus próprios conflitos e seu desejo de reconhecimento.

---

<sup>12</sup> No original: « Pour l'enseignant, la médiation recouvre alors ce qui engage sur la voie de l'efficacité étiqúe : la décentration dans le domaine des valeurs, la Loi posée comme cadre à l'action éducative, les dispositifs qui favorisent l'émergence de la parole, la responsabilisation ».

Conseqüentemente, a mediação é mais que apagar o fogo dos conflitos. No incêndio, por mais envolvido emocionalmente que possa estar o bombeiro, o perigo está fora, é estritamente objetivo. Na mediação de conflitos ou mesmo na implementação de uma cultura de paz na escola, o educador está pessoalmente implicado, pois ele também faz parte do jogo de forças e neles interfere, com sua subjetividade inclusive.

A neutralidade que se espera do(a) educador(a) deve ser entendida como um esforço de distanciamento que não o poupa de sua subjetividade nem do seu inconsciente. Ao invés, ao recorrer à sua interioridade sem deixar-se confundir por ela, ele ganha outro instrumento útil à mediação: sua sensibilidade, que poderá servir como indicador da qualidade das relações com sua turma. Um exemplo está na sintonia entre o(a) professor(a) e seus(as) alunos(as): caso ela se estabeleça, muitas vezes o sentimento do(a) docente refletirá o dos(as) alunos(as), facilitando a comunicação entre eles(as).

Poder-se-ia lembrar que, ao menos em parte, isso já é advogado pelos teóricos da mediação na escola. Ortega e Del Rey (2002) apontam para a importância do que chamam “alfabetização emocional” na escola: mais habituados a lidar com o cognitivo e o racional, educadores e educadoras ainda não seriam suficientemente bem formados para esse importante componente da educação que é educação dos afetos (sua identificação, sua expressão e seu respeito como componentes da auto-estima e das boas relações na escola). Daí a necessidade de aperfeiçoar-se a formação de educadores, a fim de prepará-los também para essa tarefa de ensinar códigos de expressão e controle das emoções na escola e na vida.

É importante desenvolver uma atitude de atenção e abertura para os motivos inconscientes que interferem na ação mediadora do educador. Essa atitude pode ser exercitada pelo docente mediador como uma permanente atenção aos próprios sentimentos, desejos e inquietações, assim como às possíveis identificações e aos estranhamentos surgidos na situação mediadora.

Destaca-se, nessa abertura, a atenção ao estranhamento como componente complementar da comunicação intermediária: na escola, tal abertura é antagônica à resolução autoritária ou tendenciosa do conflito que, por sua vez, reafirma a desigualdade geradora do conflito e da violência. Assim como o estranhamento é ocasião de comunicação, também é de não-comunicação: ele tem várias possíveis implicações para os relacionamentos intersubjetivos, assim como para as subjetividades dos envolvidos no conflito e na mediação.

Com o(a) educador(a) mediador(a) não é diferente. O estranhamento pode criar obstáculos para sua conduta, se ele(a) estiver fechado(a) para compreender o que há de simbólico na violência, ou ainda se ele(a) se recusar a atentar para os efeitos que o conflito faz

despertar em sua subjetividade. Nesses casos, a mediação arrisca-se a fracassar, pois o(a) educador(a) pode identificar-se com uma das partes e perder o distanciamento necessário.

Um exemplo: um mediador que não esteja aberto para o novo e o desconhecido provavelmente será alguém resistente às mudanças e à diferença. Ele tenderá a resolver conflitos reproduzindo os padrões já conhecidos sem se interrogar sobre a riqueza potencialmente presente na alteridade. Será, por isso, alguém menos capaz de comunicar-se e de apreciar a comunicação existente, inclusive, no conflito; alguém menos sensível para reconhecer-se como subjetivamente implicado na mediação, menos desejoso de conhecer o outro e de reconhecer-se nele. Um tal educador dificilmente servirá como modelo interativo e pacificador na mediação. Basta que haja uma identificação inconsciente suficientemente forte entre o mediador e uma das partes para que a neutralidade se perca e a condução do processo esteja comprometida, tornando-se um empecilho à resolução do conflito.

Como se vê, o educador no exercício da mediação não é só um especialista habilitado a orientar a aplicação de técnicas de comunicação para o restabelecimento do diálogo; isto é verdade e não é pouco, mas, por conta de sua subjetividade, também está determinado por seu inconsciente, o que também quer dizer: por certos processos psíquicos que o tornam implicado no conflito e que são também conflituosos.

Estar atento às manifestações do inconsciente traz ao menos um ganho para o educador na função de mediação: tal qual o analista quando atenta para sua contratransferência, o mediador também poderá usar a própria sensibilidade como bússola no seu trabalho. Suas intuições, seus sentimentos, suas associações de idéias, as metáforas que aplica a seu trabalho podem ser muito úteis no espelhamento da dinâmica interpessoal que se verifica na situação de mediação e na expressão dos efeitos da mediação em sua própria subjetividade.

Quanto a esses efeitos, a equipe de educadores encarregada de implementar e manter o programa de mediação na escola tem também uma função importante: ela se presta a auxiliar o mediador como instância de avaliação do próprio desempenho, identificando as dificuldades surgidas na condução do processo e as possíveis razões e soluções que se fizerem necessárias, interferindo, inclusive, no encaminhamento do mediador. A equipe deve funcionar, assim, como um grupo de inter-controle profissional, em que, formado por pares também preparados para a mediação ou que compreendam seus princípios, emite juízo externo à situação de mediação e ajuda o mediador a ver e ver-se melhor de seu próprio lugar.

O desenvolvimento da competência inter-relacional implica na aquisição de várias habilidades, algumas das quais capacitam a, no sentido técnico do termo, mediar conflitos e prevenir violência na escola. Se a história pessoal e profissional de vários desses profissionais

atesta que tais habilidades podem ser formadas de maneira espontânea, como resultado de um acúmulo de reflexões e experiências significativas para eles e elas, supõem-se os ganhos de uma formação que sistematize esse exercício.

Com as articulações teóricas aqui apresentadas, julga-se estar munido de um suporte teórico bastante para a análise de algumas das habilidades mais importantes da competência inter-relacional, tais como identificadas em experiências relatadas por educadores e educadoras, no Brasil e na França. Esse é o cerne do próximo Capítulo.

## 5. ANÁLISE PSICODINÂMICA DA COMPETÊNCIA INTER-RELACIONAL NA PRÁTICA DE EDUCADORES ESCOLARES

O percurso é o de um indivíduo que, por muitas e frequentemente complexas razões, pôde construir uma competência inacabada, em constante renovação e posta em questão pelo curso dos acontecimentos. Os caminhos de diferentes professores conduzem a uma competência real, contextualizada, plural e proteiforme. Não há uma única competência, mas várias<sup>1</sup>.

Rémi Casanova (2004, p.48).

Como destaca Casanova, na epígrafe acima, a construção das competências é tão singular e aberta que estudá-las exige sempre partir da variedade das experiências, em contínua transformação. Isso também vale para a competência inter-relacional. De que modo explicar o que impele educadores a intervir em situações de conflito e violência? De que maneira mobilizam e fazem interagir habilidades que tornam eficazes suas ações? Responder a tais questões implica considerar suas histórias de vida e práticas profissionais, para encontrar nelas uma configuração pessoal que também revela traços em comum com outros colegas, a ponto de se poder teorizar sobre uma competência inter-relacional.

Este Capítulo é, pois, dedicado ao exercício de análise de semelhanças e particularidades dos perfis desses profissionais, a fim de entender algumas das razões pelas quais a competência inter-relacional constitui-se e de que forma ela se mostra útil para a intervenção em situações de conflito e violência. Ao demonstrar a aplicabilidade desse conceito para o entendimento de educadores e educadoras eficientes, essa análise permite, igualmente, interpretar suas experiências à luz das teorias do estranhamento e da transicionalidade, desenvolvidas no Capítulo anterior. Examina-se, desse modo, a idéia central da tese apresentada na Introdução.

Portanto, neste Capítulo, são analisados o conteúdo e a forma dos relatos de experiência em seis das 23 entrevistas realizadas com educadores no Brasil e na França, seguindo três eixos principais: primeiro, um resumo da história pessoal e profissional, de modo a responder

---

<sup>1</sup> No original: « Le parcours est celui d'un individu qui, pour des raisons multiples et souvent complexes, a pu se construire une expertise inachevée, en renouvellement permanent, et remise en question par le cours des événements. Les parcours des différents enseignants aboutissent à une expertise réelle, contextualisée, plurielle et protéiforme. Il n'y a pas *une* expertise mais *des* expertises ».

à pergunta quem são? Em seguida, compondo um perfil inter-relacional dos seis, a identificação de suas habilidades e a análise do seu emprego pela competência inter-relacional para responder às perguntas: por que esses educadores? e como intervêm em situações de manejo dos conflitos e da violência? Cada eixo é ilustrado por falas, analisadas a partir da teoria adotada.

## 5.1. MARCAS DA SUBJETIVIDADE NA AQUISIÇÃO DA COMPETÊNCIA INTER-RELACIONAL

Nas histórias pessoais dos entrevistados, brevemente analisadas, nota-se um elemento comum, referido por eles e elas: a importância das relações familiares e escolares como redes intersubjetivas de estruturação dos fundamentos psicossociais da competência inter-relacional. Se eles conseguem lidar educacionalmente com conflitos, isso se dá por conta de individualidades cujos alicerces procedem do *background* familiar e escolar, ora mais, ora menos explícito nos discursos dos entrevistados; inseridos naquelas redes, eles foram nelas reconhecidos, acolhidos e provavelmente amados, mas também desafiados e inquietados. Esses educadores localizam, nas origens de suas subjetividades, um eixo constitutivo de suas capacidades profissionais.

### 5.1.1. Socorro: uma profissão sob o signo do desejo materno

Licenciada em Pedagogia, trabalhando nos três turnos de uma única escola pública de ensino infantil, fundamental e médio como diretora, Socorro tinha, à época da realização da entrevista, 41 anos, dos quais 23 como educadora, os 17 últimos trabalhados na mesma unidade de ensino, situada num bairro de classe média-baixa em João Pessoa, onde o tráfico de drogas e a ação de galeras fazem-se presentes, deixando marcas no prédio e na organização da unidade de ensino, sobretudo no passado.

O início de sua carreira foi marcado pela divisão entre resistir e atender aos desejos da mãe, que a queria freira e professora. Aos 18 anos já trabalhava como professora, mas começava, pouco depois, um bacharelado com o qual veio a tornar-se comunicóloga. Não se

reconheceu, porém, nesse trabalho e retomou a docência, em uma espécie de formação de compromisso: recusou a carreira religiosa, mas se consagrou, a seu modo, ao serviço dos outros, numa fusão entre profissão e vocação:

Eu disse: “Não, se eu fizer pedagogia, eu tô afirmando pra minha mãe que eu tenho que ser professora” [ri]. Aquela coisa de adolescente, eu também comecei muito nova... Mas eu já tinha uma tendência, gostava muito de ajudar, de aglomerar as pessoas, já percebia meu poder de liderança com as pessoas. Então: “Não, eu vou partir, vou pra outra área. Educação, não”. Já com medo de que a área de educação me pegasse, né? Lutando contra isso... Só que era uma realidade da minha vida que não teve jeito de não pegar.

Sem dar-se conta, Socorro utilizou uma linguagem cheia de metáforas sobre forças maiores que a teriam conduzido, como numa verdadeira paixão, à profissão docente: “tendência”, “medo de ser pega”, “lutar contra isso”, “não teve jeito de não pegar”. E, pouco mais adiante: “eu sou muito apaixonada [por sala de aula]” “Eu sou assim duma paixão doentia, né? [...] Ainda vou ver se eu me preparo, se eu me preparo ainda pra cortar esse cordão porque é paixão demais e paixão demais adocece.”

Ora, o discurso de Socorro fez ver que essa paixão não foi nem natural nem facilmente definida em sua vida. Ao contrário, ao menos no início, ela não via escolhas: teria de ceder a um poder superior a ela. E não é difícil ver nesse poder, mais uma vez, a referência às vontades maternas: “Eu lutei muito pra não ser educadora. [...] Foi assim, uma imposição de minha mãe, né?” Tanto é assim que, mesmo não fazendo outra menção à mãe, a entrevistada lança mão de uma significativa metáfora materna: ao falar da escola na qual trabalhava, usou a imagem do cordão umbilical, órgão a dar vida, mas também a manter um vínculo de dependência que precisa ser cortado. Socorro falava, assim, das marcas impressas pela relação com a mãe em sua escolha profissional, bem como do significado assumido pela profissão: uma paixão tão forte que beira a doença.

Na verdade, a partir daquela metáfora, pode-se supor ter a escola sido transformada em espaço intermediário nas relações entre Socorro e sua mãe, servindo, desse modo, como espaço potencial para a constituição de sua individualidade, às voltas com o signo materno, que imprimiu na entrevistada uma convicção sobre a necessidade de servir. Até o prenome é indicativo:

Eu às vezes até comento a questão do próprio nome: minha mãe já sabia que meu nome [ri], Socorro, era forte! Eu digo, assim, pelo próprio significado dele. Eu tenho muito apego a meu nome: é Socorro, Socorro, Socorro e acho que quanto mais fala nisso mais acende em mim essa vontade de colaborar, de somar, de estar sempre junto, sabe? De ir buscando, buscando. E a minha formação em casa também foi sempre isso, meus pais sempre foram voltados pra o que a gente teria que ter, sempre ajudando um e o outro, né?

A escolha materna pelo nome inseriu a entrevistada em sua família, por meio da evocação de um valor compartilhado, fazendo derivar da imposição uma paixão em cujos fundamentos encontram-se, possivelmente, os desejos inconscientes de dar conta das expectativas maternas e de escapar a elas: essa paixão ambivalente impelia Socorro a manter-se como educadora e prevenir a violência em sua escola.

É provável que a imposição materna — também entendida, ela mesma, enquanto uma violência — tenha provocado não só uma resistência inicial ao ensino, mas igualmente tenha imprimido no perfil da professora Socorro uma busca constante por mudança e “revolução na escola”, freqüentemente subvertendo o poder da direção vigente, até conseguir eleger seus candidatos ou ser, ela mesma, eleita dirigente do estabelecimento de ensino. Entende-se que a qualidade dessa relação originária também favoreceu o desenvolvimento da empatia e da identificação com as vítimas de violência, compelindo-a a trabalhar voluntariamente como educadora social junto a crianças em situação de rua, presidiários e movimentos sociais.

Um elemento da sua história atual ajuda a compreender um aspecto essencial dessa habilidade relacional de Socorro: mesmo sendo capaz de intervir com sucesso em situações nas quais outras pessoas fossem vítimas de violências (até mesmo as mais duras), essa disposição, resultante da identificação com as vítimas, não funcionava quando ela, na posição de diretora (representante máxima da autoridade estatal na escola), era a vítima e necessitava de mediação externa. Foi o revelado pelo conflito que estabelecido entre ela e o caseiro da escola: ele, que não cooperava com a administração escolar, recusou-se a deixar a casa onde morava, nas dependências da escola, de propriedade do Estado, e passou a ameaçá-la de morte. Por conta disso, após remeter o caso à Justiça, Socorro decidiu deixar a direção e a escola.

### **5.1.2. Maria: a criança no âmago da educadora**

Vice-diretora, licenciada em História e Geografia, trabalhando nos três turnos, Maria tinha 50 anos quando concedeu entrevista, 27 trabalhados como educadora, dentre os quais os últimos cinco na escola pública de ensino fundamental que administrava, atendendo a uma população de baixa renda de um bairro de periferia em João Pessoa, onde o tráfico de drogas faz-se presente de forma marcante e, com ele, as rixas entre grupos de tráfico rivais. Esse

cenário tornava difícil, inclusive, impedir a venda de drogas no interior do próprio estabelecimento de ensino pelos alunos.

Conforme suas lembranças, já com cinco anos queria ser professora e seus familiares transformaram num epíteto o que lhes parecia uma ingênua brincadeira infantil: ela passou a ser chamada “professora” (título reclamado, se fosse omitido). Aos dezoito ensinava voluntariamente e, desde então, a brincadeira infantil mostrou-se uma identificação profunda com essa profissão: “eu já nasci educadora”, disse.

Ao contar sua história, Maria revelou a centralidade da infância em suas representações sobre a educação: educar é cuidar da infância, fonte inesgotável de vida. “Não vai parar de existir criança, [...] então elas vão precisar de educação”. A infância também se associa à alegria de viver, a ponto de a própria escola tornar-se lugar de sons a denunciarem, com o movimento e a brincadeira infantis, essa satisfação: “Dá prazer também o barulho da criança, né? Eu gosto muito desse barulho [...]. Me transmite alegria, me sinto alegre [...] a escola é um lugar de barulho, escola quieta não é escola.”

Essa vivacidade se comunica, pois, ao próprio trabalho, o qual, para Maria, é sinônimo de diversão: “eu faço com prazer, [...] é como se eu estivesse me divertindo, eu não estou trabalhando, eu boto isso na minha cabeça: ‘eu vou pra me divertir’”. Visivelmente identificada com a infância e a educação, Maria, em seu discurso, situa seu trabalho na zona intersubjetiva constituída pelas relações entre a criança e o adulto. Ao ser introjetada, essa zona corresponde exatamente ao conceito de espaço potencial (WINNICOTT, 1975). A escola é, então, para Maria, esse lugar onde ela pode, por meio de seus alunos, reencontrar uma criança em seu âmago.

Da perspectiva da subjetividade de Maria, a escola é a esfera para a brincadeira infantil e do cuidado do adulto: essas funções complementares lembram imediatamente a experiência do jogo, evocada por Winnicott (1975) a fim de tratar do processo de constituição da individualidade. Na escola, então, Maria é, ao mesmo tempo, a educadora (adulta a cuidar) e a criança (a brincar), divertindo-se em ambas as posições. Tal duplo registro faz pensar também na situação fundamental definida por Laplanche (1992), porque constituinte do inconsciente: num par dialético, o adulto, sedutor no plano sexual inconsciente, ama e cuida da criança que brinca, porque é por ela seduzido no plano afetivo.

Revela-se em seu discurso uma criança idealizada (“eu boto isso na minha cabeça”) e, ao mesmo tempo real. Isso ajuda a entender a capacidade afetiva de Maria, suporte de suas habilidades profissionais: nascida em uma família muito pobre, nem por isso Maria cresceu sem cuidados, valores ou ideais. Aqui, novamente, a figura da mãe prevaleceu.

Eu fui criada numa família muito disciplinada, a minha família era uma família pobre, minha mãe ela era lavadeira de roupa, meu pai era um agricultor que perdeu a terra. O sonho do meu pai era sempre viajar pra poder trabalhar. Ele sempre viajava e deixava a gente com ela. Éramos três [irmãos] e minha mãe, analfabeta, lavava roupa e fazia faxina nas casas. Ela sempre botava na cabeça da gente que a gente sempre tinha que ser melhor: “Você tem que ser melhor! Melhor de que os ricos, melhor do que os brancos, melhor do que os altos, melhor do que os bonitos! E a única forma de você ser sempre melhor é ser competente em tudo o que fizer. Então tudo o que você fizer você faça melhor do que os outros!”. Eu me criei, eu cresci com essa filosofia de vida na cabeça. Muita coisa eu trago da família.

Compreende-se melhor por que a professora Maria foi tão precoce: havia, naturalmente, seu desejo de destacar-se através do caminho do conhecimento — não só ela sabia, como já ensinava!— e, assim, cumprir o ideal de sua mãe. Ser a melhor impeliu-a para ir além de seus pais na escola, mas provavelmente também seu amor por eles (provedores materiais e afetivos do ambiente suficientemente bom) foi a razão de não se tornar amarga ou indiferente com a infância.

Ao tornar-se professora, ela manteve, de forma bem pessoal, o legado materno (e, além dele, possivelmente o paterno): trabalhar a fim de cuidar de uma infância que representa a esperança de uma posteridade mais feliz. Portanto, Maria igualmente alimentava ideais e sentimentos existenciais responsáveis por situá-la no lugar materno. Onde o contato com as crianças ser “uma necessidade tremenda” — “eu nunca perdi o gosto de trabalhar com criança”. A educadora, renovada pela maternidade simbólica, encaminha à menina cuja mãe foi sustento amoroso: “eu acho que sou um pouco mãe desses meninos”.

Sua história de vida esclarece a origem de muitas habilidades sociais e afetivas, integradas por sua competência inter-relacional, e contribui para entender sua teoria sobre as possibilidades de prevenção da violência na escola: na falta da família, a escola pode intervir com vistas a complementar a proteção e reduzir os fatores de risco social associados à pobreza. A escola deve funcionar ao modo de uma família — idéia convergente com o que pensa Winnicott (1995) sobre a reparação da tendência anti-social. “A gente faz o papel da família: então a gente descobre aqueles que não estão sendo acompanhados pela família, a gente acompanha a família e envolve o aluno em atividades. Pronto! Acabou-se, não tem violência!”.

O reconhecimento da importância da família para a proteção do alunado vai além do que Maria, a partir de seus estudos ou de sua própria experiência, sabe sobre a educação e a violência. Por ter vivido numa família na qual a mãe foi um sustentáculo estável, a partir do

qual ela e os irmãos conseguiram crescer, não é difícil ver, por trás das imagens de força, determinação e estabilidade emocional associadas à profissão, a influência da figura materna.

Servem como exemplo três metáforas. Segundo a entrevistada, o educador precisa “criar raiz” numa escola, a fim de acompanhar os desdobres de sua ação; além disso, o enfrentamento da violência (em particular aquela associada ao tráfico de drogas) dá-se “como uma queda de braço, né? Eu puxo dum lado e eles [os traficantes] puxam do outro”. Complementar à luta, manter os alunos na escola é salvá-los da exposição ao risco social a que estão sujeitos: “consegui tirar muitos do tráfico: eles têm uma profissão, casaram, têm filhos, estão vivendo uma vida de trabalhador”.

Seria demais lembrar quem trabalhava duro para sustentar os filhos, enquanto o marido viajava em busca de um sonho? A mãe de Maria, “raiz” da árvore familiar, inspira a educadora hoje, no cuidado de crianças, pois Maria se aplica simbolicamente a um trabalho que foi, para sua mãe, braçal. E que a própria Maria um dia esteve igualmente exposta a fatores de risco e foi deles “salva” graças às qualidades e valores das figuras parentais, ligadas particularmente ao trabalho e à família? Destarte, as metáforas marianas permitem entrever a tradução subjetiva que a educadora fez de sua experiência infantil, sólida e saudável o suficiente para deixar crescer, mais tarde, a profissional competente.

### **5.1.3. Pedro: movendo montanhas de exclusão**

Filho de migrantes da zona rural que se mudaram para uma comunidade de baixa renda de Campina Grande, Pedro viveu uma infância e adolescência marcadas pelas dificuldades em conquistar espaço social. Teve de lutar para abrir seu caminho até a universidade, e desta até seu trabalho, como professor de Português e Artes. Com 38 anos à época da entrevista, ele trabalhava em duas escolas de ensino fundamental e médio da rede pública, que servem à periferia daquela cidade, em dois turnos, há doze anos.

Ensinando numa instituição por meio da qual consegue seu sustento e seu reconhecimento social, Pedro falou de sua história, na maioria das vezes, na terceira pessoa do singular ou na primeira pessoa do plural. Ao mesmo tempo em que isso pode revelar um esforço de distanciamento defensivo em relação ao sofrimento inerente às suas experiências, pode também dizer de um raciocínio que pensa a realidade em termos de categorias mais gerais, resultado de uma certa linguagem política, presente em toda a entrevista — falando de

si como se falasse de outro ou de todos, ganhava uma perspectiva intelectual importante. Ora, é exatamente esse afastamento próprio ao olhar estrangeiro que Pedro aprendeu com sua família, que lhe forneceu senso crítico e moral:

Eu nasci na favela e logo cedo eu aprendi a diferenciar rapidamente o joio do trigo. Há uma linguagem que diz que quem nasce na favela tem que aprender primeiro a ser malandro. Eu vi o inverso! Quem nasce na favela aprende primeiro a sobreviver. O que nos faz aprender a sobreviver na favela é a questão da opção, é como se nós tivéssemos lutando, o bem contra o mal. Então nós temos que fazer uma opção e isso vai muito da orientação familiar. É muito importante a família nessa hora, porque evidentemente nós não temos opiniões formadas e evidentemente a gente procura se sustentar, se espelhar em alguém, né?

Sua família ajudou-o, segundo ele mesmo, a “organizar o pensamento”, moral e intelectualmente. Os verbos utilizados por Pedro são bem sugestivos: “sobreviver”, “lutar” e “optar”, para referir-se às dificuldades, e “espelhar-se”, “sustentar-se” para referir-se à família. Sustentáculo e espelho, a família de Pedro serviu-lhe de apoio para poder sobreviver, isto é, para constituir um narcisismo que permitiu conquistar o espaço social e mover as “montanhas da exclusão” — metáfora usada por ele ao falar da experiência com o teatro, que lhe abriu as portas para o mundo dos socialmente incluídos. “A classe humilde, [...] na chamada situação de risco, ainda não tem essa oportunidade. Ora, se Maomé não vai à montanha, a montanha deve ir a Maomé!”.

Na história de Pedro, portanto, a provisão ambiental familiar não significou, imediata ou facilmente, a inclusão social. Ela foi necessária, mas não suficiente, devido à posição social ocupada. Pedro recorre a um cálculo para dizer de seu esforço e sofrimento: “as oportunidades são mínimas [...] pra você ter a idéia da probabilidade, a partir do momento que se escolhe o caminho melhor, são 10% [...] ainda tem os obstáculos do caminho melhor, as críticas, os preconceitos, a discriminação”. Ou seja, nem a escolha pela inclusão (“o caminho melhor”), indicativa da bondade moral, garante a redução de problemas. Como, então, Pedro evitou 90% de chances de manter-se marginalizado? Como não se tornou anti-social, se a família não bastava?

Seu vínculo com a escola parece ser uma resposta para sua resiliência. Sua referência à escola, ainda que à primeira vista evoque um clichê, faz ver experiências provavelmente positivas vividas por ele; a escola é “a abertura, a extensão da nossa casa”. “Como eu fui fruto da escola pública, [...] estudei no mesmo bairro onde nasci, foi muito importante a oportunidade que a escola deu [...]” Além da família, a escola oferece oportunidades de inserção social pela educação: para aproveitá-las, é necessário que a capacidade de crer na

viabilidade dessas oportunidades tenha sido estabelecida, durante a infância, num ambiente suficientemente bom. Só assim será possível investir todo um esforço pessoal para ultrapassar os obstáculos inerentes à aprendizagem: foi o que provavelmente ocorreu com Pedro.

Essa capacidade para crer não só deu suporte ao aprendizado de Pedro, mas lhe permitiu, mais tarde, trabalhar como educador: ela, aliás, está intimamente ligada à educação, já que não só a transcendência permite o surgimento de ideais educativos, como, retroativamente, é por eles alimentada. Logo, na história de Pedro, transcendência e educação são vasos comunicantes, unidos pela convicção sobre a inclusão social através da educação: “eu já acreditava que a educação ainda é a porta de entrada para a cidadania”; “acredito na educação e não trabalharia com educação se não acreditasse [...] eu preciso acreditar no que estou fazendo e preciso [...] voltar lá na favela e dizer pra eles: ‘olhe, esse caminho é possível!’”.

Família e escola, juntas, serviram de fatores de proteção na vida de Pedro, como instituições provedoras de ambientes confiáveis e favoráveis à individuação, compreendidos, novamente, na direção do suficientemente bom postulado por Winnicott. Dessa experiência nasceu a possibilidade de crer, de tolerar e de lutar pela superação de muitas frustrações vindas da exclusão social. Nessa articulação família-escola também se formou uma das habilidades sociais indicativas da competência inter-relacional de Pedro: articular ou reforçar as relações entre escola e famílias.

Um [aluno] dá um tapa, outro dá um tapa, gera aí um conflito entre famílias, porque cada família quer defender o que é seu e eu me sentia nessa obrigação de ser o elo do educando e o elo com a família. E como eu tenho uma convivência muito grande com as famílias, nenhuma entenderia por que é que eu deixei o filho delas ser agredido.

Pode-se dizer que a responsabilidade sentida por Pedro, fundada sobre o princípio do dever docente de intervir em razão da violência, ganha um significado pessoal por conta das relações mantidas com os familiares de seus alunos e alunas. Isso, porém, não é tudo. Pedro atenta para a importância da família e da comunidade precisamente por conta de sua própria experiência: os conflitos por ele vividos, inerentes à contradição entre o amparo familiar e o desamparo social transparecem certa ambigüidade, que o professor caracteriza esforçando-se por reverter o sofrimento em benefício. “Talvez seja uma dádiva ter nascido lá [na favela] e ter mudado de lá, mas mudado apenas fisicamente, porque se você olhar meu rosto, ouvir minha fala e olhar a luta toda, você vai ver que tem todo um traço que é de lá”.

A “dádiva” de nascer em situação social e economicamente desfavorável, para a superação da qual é necessária muita luta, resume-se numa idéia: aprender a solidariedade.

“Quer ver uma coisa muito especial na favela? A solidariedade: a gente divide muito o mínimo que tem, porque a gente sabe que se a gente não dividir, alguém vai lá e toma”. Solidariedade compulsória, certamente, mas também estratégica: se, lá, sobreviver é a regra, a solidariedade aumenta as chances de sobrevivência, resultando em habilidades sociais que, no caso do professor Pedro, se combinaram em sua competência inter-relacional. Não é à toa, portanto, que ele busca manter o mesmo elo entre escola e comunidade que o beneficiou quando criança e adolescente.

Esse elo, defendido pelos pesquisadores da prevenção à violência na escola, garante, do ponto de vista winnicottiano, a fusão da libido e da agressividade: “ter nascido onde eu nasci e o desejo de me transformar me fizeram me moldar e me podar. Por algum momento eu era muito agressivo! Então, eu perdia o espaço. Em dado momento, dentro do espaço, eu tinha que lutar contra mim mesmo”. A relação entre agressividade e espaço, no discurso de Pedro, faz pensar que o espaço desejado foi, a princípio, constituído dos vínculos intersubjetivos pelos quais circulava a libido, investida nas imagos familiares e em si mesmo.

Uma imago consiste num “protótipo inconsciente de personagens que orientaseletivamente a forma como o sujeito apreende o outro”, num “esquema imaginário adquirido, um clichê estático através do qual o sujeito visa o outro” e que se constrói “a partir das primeiras relações intersubjetivas reais e fantasísticas com o meio familiar” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1991, p.234-235).

É legítimo, então, entender que o ambiente em que Pedro cresceu foi suficientemente bom a ponto desse professor vir a guardar, imaginariamente, um esquema não perverso (não “malandro”) de percepção do mundo e das pessoas com quem se relaciona. Só assim conseguiu contrabalançar sua agressividade e também desenvolver auto-estima, decorrente do narcisismo saudável. Mais: passou, ele também, como professor, a investir no processo de transmissão de valores, orientando-se por eles em seu trabalho.

#### **5.1.4. Rosa: em nome da sensibilidade**

Com 45 anos à época da entrevista, 18 dedicados à educação, licenciada em Pedagogia, Rosa era supervisora em dois turnos numa escola da rede pública de ensino fundamental em João Pessoa. Como em outras histórias, Rosa foi influenciada, em sua escolha profissional, por elementos de sua vida pessoal: no seu caso, seu pai foi o modelo de identificação mais

significativo. No exemplo paterno, Rosa vislumbrava habilidades que não foram aprendidas na escola, mas ao longo de uma vida:

Eu considero papai um grande educador, apesar de não ter concluído ensino fundamental. Ele trabalhou, como funcionário público, ao longo de toda a vida, com menores carentes. Vi o trabalho dele, como ele falava com as crianças. Eu fui acompanhando. Pra mim era belo de ver e isso aí foi, acredito, as raízes, né? Como ele lidava, aquele carinho, aquele respeito. E ele não admitia que alguém maltratasse com palavras, entendeu?

Ela aprendeu com o pai habilidades sócio-afetivas: o respeito e a estima pelos mais frágeis que estavam sob seus cuidados. O amor pelo pai, traduzido em admiração por seus métodos, foi um importante referencial para Rosa, de modo a constituir o que se entende como uma matriz relacional que fez com que ela soubesse discriminar qualidades emocionais favoráveis e desfavoráveis ao aprendizado. Seu relato sustenta essa hipótese, ao situar duas professoras de sua experiência escolar inicial em extremos opostos de uma escala afetivo-relacional:

A primeira experiência foi muito chocante. A professora não foi aquela pessoa que acolhia. Eu não consegui fazer uma leitura e ela me chamou de “burra”. Chorei muito e ela me mandou pra fora da sala [...]. Então eu me senti mal. [...] Quando eu cheguei na outra sala, foi o oposto: o olhar da segunda professora já lhe convidava a participar da aula, tinha toda uma acolhida, com carinho e respeito ao aluno. Desde o “bom dia” e o “com licença” até a forma como ela preparava as suas aulas, contando histórias. Quer dizer: pra mim esses dois momentos foram bem marcantes e eu agradeço a Deus por eles, porque ao longo da trajetória da minha vida eu fui refletindo sobre tudo isso.

O pai e a segunda professora compartilhavam habilidades sociais, relacionais e comunicacionais que contribuíram para que Rosa introjetasse um perfil eminentemente afetivo da prática docente: “sonhava fazer desabrochar a sementinha do amor, do carinho que recebi da segunda professora”, de modo a poder “trabalhar principalmente por aquela criança carente e tímida que eu fui e que eu ainda hoje sou, [...] essas crianças por quem eu sou apaixonada, né?” Nos seus relatos revela-se a importância atribuída à empatia e à busca da tradução de mensagens não-verbais do alunado, interpretadas através de uma lente emocional, mas também por um olhar emocionado. “A questão de olhar, a sensibilidade, você tem que ter essa sensibilidade! Não é aquela sensibilidade piegas. É aquela sensibilidade que faz você sentir o outro”.

Ora, esse olhar deve muito não só à introjeção e à identificação com as imagens dos adultos percebidos como suficientemente bons (sensíveis, acolhedores, respeitosos) no campo educacional, mas, igualmente, graças à experiência com o adulto percebido como mau (a

primeira professora), à nítida identificação com a imago de uma criança “carente e tímida”. É por causa dessa criança — em parte real (desde que fundada sobre suas experiências como criança e educadora de crianças), em parte imaginária (porque resultado da elaboração da experiência) — que Rosa sente-se mais à vontade em ensinar na rede pública que na rede privada. Por causa dela, também, se sente mobilizada a agir em situações de violência e injustiça. Por causa dela, reconhece em seu trabalho uma atualização da relação empática (e, em situação ideal, até mesmo amorosa) entre educador e educando.

Os componentes da situação educativa — o adulto que ensina, o aprendiz e a relação entre ambos — mantida em torno do interesse comum pelo conhecimento estão, desse modo, garantidos. Esses componentes — similares àqueles inerentes à constituição da subjetividade humana (o bebê, o adulto e o espaço constituído a partir do objeto transicional, segundo Winnicott), se bem articulados, garantirão à criança a possibilidade de, no futuro, assumir o lugar do adulto. No caso da educação, esse processo viabiliza a meta última da relação pedagógica, ou seja, a aprendizagem — inclusive das habilidades sociais e afetivas necessárias à convivência.

Pode-se até mesmo conjecturar, numa espécie de reconstrução interpretativa do imaginário infantil de Rosa, que a imago do adulto suficientemente bom é reforçada (e compensada) precisamente pela existência de outra, também de adulto, que ameaça com sua violência, o bem-estar da criança e sua permanência na escola. Com isso não se pretende justificar o tratamento humilhante da primeira professora, mas apenas ressaltar uma possível razão pela qual a entrevistada sentiu-se grata inclusive pela experiência aversiva e passou sua vida “refletindo sobre tudo isso”: as crianças cuidadas por seu pai e ela mesma conheceram o mal-estar ligado à rejeição. O adulto mau cria, ao mesmo tempo, a figura da criança carente (de cuidados, por exemplo) e a figura do adulto bom (protetor, respeitoso, reparador) — a mãe, o pai e a segunda professora.

A considerar o discurso de Rosa, o olhar foi um importante recurso para a constituição de um imaginário sobre as características do educador. Ele é condição para a admiração do pai, a distinção entre as professoras e para suas próprias intervenções, comunicando amparo e contenção. É, ainda, o recurso para a constituição de um bom clima inter-relacional — “ninguém se abre pra o outro se esse olhar fraterno não existir. Eu jamais vou me abrir com alguém que tenha aquele olhar pesado”. “Fraterno” ou “pesado”, o olhar comunica reconhecimento ou recusa, convida ao contato ou intimida.

Há uma linguagem visual que Rosa conhece, capaz de acolher ou constranger. Os modelos da infância encontravam-se entre esses dois extremos e delimitaram sua auto-

imagem, pessoal e profissionalmente. Pessoalmente, porque o olhar é um suporte sensorial que, em sua história, permitiu o estabelecimento do processo de reconhecimento e investimento narcisista, em processos já descritos por Freud (1914) e Lacan (1949) para explicar a formação do ego como decorrência da identificação com as imagos parentais. Ela buscava ver em si o que via nos adultos amados e o que imaginou verem eles nela.

Profissionalmente, porque o olhar foi e continua a ser necessário para a constituição de sua auto-imagem como educadora. Por serem aqueles adultos educadores amados e, para ser reconhecida por eles, passou a neles se espelhar — assimilando, por identificação, as qualidades daqueles modelos da infância e, daí em diante, investindo libido na imagem de si decorrente desse processo. Esse investimento na profissão é, pois, especular, porque voltado para uma imagem idealizada, com que Rosa queria atrair o olhar de seu pai, buscando ser como ele: não é por acaso, pois, que ela só se imagina profissionalmente como educadora.

Mas o olhar também está explícita ou implicitamente presente nas metáforas usadas por ela. Além de já ser uma metáfora do reconhecimento, o olhar aparece nas imagens por ela evocadas para falar de si e do seu trabalho: horizonte, luz solar e flor que se abre — “eu gosto muito de olhar o horizonte. Eu gosto muito de rosas. [...] Eu estou como o sol que vai nascendo, estou naquele aprendizado, né? [...] E é como aquela florzinha que está desabrochando, e desabrochando... Eu vejo a educação assim”; semente que germina — “acredito que nós temos os dons, mas se esses dons também não forem desabrochados, não forem buscados lá na essência, [...] é como uma semente que você plantou até numa terra fértil, mas [...] não chegou ninguém pra cuidar, [...] então vai morrer”; e livro que se escreve e lê — “é gostoso você levar sonhos como um escritor né? O educador também ele viaja nas linhas do horizonte, no futuro. [...] Você depois descobre que aquela criança é um grande livro: [...] isso aí, só quem vê, só quem tem esse olhar é o educador”.

Ora, o tratamento dado ao olhar, a teoria inatista sobre a aquisição de suas próprias habilidades — “o dom, Deus já me deu, agora esse desabrochar veio com os meus pais, veio com as duas professoras”, “é uma coisa que você tem que buscar dentro de você” — e o valor central atribuído à afetividade poderiam sugerir um certo romantismo ingênuo de Rosa, que se confunde, por conta da cultura, com uma identidade de gênero feminino mais tradicional. E ainda que essa hipótese não deva ser descartada, um importante elemento pessoal ajuda a entender as metáforas e a referência à natureza (fundamento do inato e do afetivo): o pai de Rosa era agricultor, ela mesma nasceu numa cidade na zona rural da Paraíba e aprendeu com o pai os serviços da roça. Desse modo, sol, flôr, semente e olhar explicam-se num parâmetro

que tem mais de prático e experiencial que de romântico — ou, ao menos, o romantismo não resvala para a pieguice, como ela mesma indicou.

### 5.1.5. Jean: encontrando (e apontando) um caminho em meio à selva

Jean tinha trinta e dois anos e trabalhava há cinco no mesmo liceu de uma cidade próxima a Paris, quando foi entrevistado. Em 1997, concluíra seus estudos superiores em Ciências, a fim de submeter-se ao concurso específico que o tornou professor de Eletrotécnica no sistema público francês de ensino profissionalizante. Nos anos universitários, viveu uma transformação significativa: também oriundo de uma formação técnica, ele deixou para trás um histórico escolar insatisfatório para as exigências universitárias e se determinou a alcançar o nível exigido por seu curso, a fim de tornar-se professor.

Para tanto, antes de iniciar sua graduação, viu-se obrigado a corrigir suas lacunas de conhecimento através de um curso preparatório oferecido pela própria universidade, o que não o poupou de enfrentar dificuldades no primeiro ano da licenciatura. Não obstante, chegar à universidade foi uma oportunidade para dar nova direção à vida. “Quando decidi tornar-me professor, isso me deu um objetivo de vida. Eu sempre fui determinado, mas não tinha objetivo. Não era meu objetivo. Tornou-se, na faculdade”<sup>2</sup>.

De fato, esse começo na universidade marcou o fim de sua adolescência, tempo em que o estudo era difícil e não fazia sentido para ele, de modo que o início do curso superior serviu-lhe como um despertar não só profissional, mas também pessoal, para dar-se conta de seus interesses, desejos e necessidades. Uma dessas necessidades consistia em escapar ao futuro reservado aos alunos com desempenho escolar inferior pelo sistema escolar francês: o trabalho na fábrica. Na realidade, foi por falta de opções que Jean começou o curso de Ciências: não havia escolas tecnológicas (de nível superior) em sua cidade e ele receava não se adaptar ao trabalho como operário.

A gente tem medo, medo de deixar os estudos. Eu tinha amigos que pararam de estudar e que trabalhavam. Eu tinha medo de trabalhar [na fábrica], porque o mundo do trabalho é difícil, há! Eu trabalhava, aliás, durante as férias, e descobri que é difícil. Fisicamente não há problema. Mas é muito mais duro, muitas vezes, em se tratando das relações humanas, ora! Eu

<sup>2</sup> No original: « Quand j'ai décidé de devenir professeur, cela m'a donné un objectif de vie. J'ai toujours été déterminé, mais je n'avais pas d'objectif. Ce n'était pas mon objectif. Il l'est devenu à l'université. »

trabalhei em usina, em oficina. Se lá tem um chefe e a gente não se entende bem...<sup>3</sup>

Similar à vivência de tantos outros adolescentes, a história de Jean permite vislumbrar a imagem de um jovem que, na sua busca por encontrar-se, de um lado, tinha dificuldade de situar-se em contextos nos quais as relações humanas são mais enrijecidas, como em fábricas e oficinas, cuja hierarquia funciona tradicionalmente como um dispositivo para o estabelecimento de relações de poder autoritárias, fundadas sobre preconceitos estabelecidos já na escola — neste caso, sobre alunos cuja profissionalização é, segundo a lógica do sistema escolar, conseqüência de um histórico acadêmico fraco, explicado como efeito de incompetência pessoal: aos “menos inteligentes”, o trabalho mecânico e controlado por imposição. “Eu prefiro que me expliquem, que me digam, ao invés de que me imponham”<sup>4</sup>. Portanto, embora determinado, Jean não se submetia a tarefas nas quais não visse sentido (como indicavam seu currículo escolar e seus estágios profissionais antes da universidade).

Por outro lado, esse mesmo jovem foi alguém que enfrentou dificuldades para desembaraçar-se em instituições caracterizadas pelo anonimato e pela burocracia, como a universidade. Ele não se sentia afetiva e socialmente à vontade no ambiente universitário, que aumentava a solidão e a confusão do estudante: “Na faculdade eu conhecia poucas pessoas, meus amigos estavam fora da faculdade”<sup>5</sup>. As características de seu curso técnico também não o ajudaram a preparar-se intelectualmente para a universidade: “Na universidade, é difícil: a gente se procura, está um pouco perdido”<sup>6</sup>.

Uma metáfora em particular sugere a intensidade do sofrimento vivido por ele, num ambiente percebido como exigente e mesmo ameaçador, cujos obstáculos parecem algumas vezes insuperáveis: “na faculdade, é a selva!”<sup>7</sup>. Ou seja, é cada um por si, vencendo o mais forte — no caso, geralmente, o bem sucedido na educação básica. Esses dados levam a crer, assim, que a inexperiência e o despreparo de Jean tenham contribuído para que ele ficasse confuso numa instituição compartimentada, ao mesmo tempo em que a sua timidez concorreu para aumentar seu medo diante da impessoalidade e do individualismo que caracterizam

<sup>3</sup> No original: « C'est difficile. On a peur, on a peur de rater ses études. J'avais des amis qui ont arrêtés les études et qui travaillaient. Moi, j'avais peur d'aller travailler [à l'usine], parce que le monde du travail c'est difficile, hein ? Là, ça va ! Et puis j'ai travaillé, d'ailleurs, à côté, pendant les vacances et j'ai trouvé ça difficile ! C'était pas difficile physiquement. Le plus dure, plusieurs fois, c'est dans les rapports humains, quoi ! J'ai travaillé en usine, en atelier. Si on a un chef et on ne s'entende bien... »

<sup>4</sup> No original: « Je préfère qu'on m'explique, qu'on me dise, au lieu de m'imposer. »

<sup>5</sup> No original: « À la fac j'ai connu peu de personnes, mes amis étaient hors de la faculté. »

<sup>6</sup> No original: « A l'université, c'est difficile : on se cherche, on est un peu perdu. »

<sup>7</sup> No original: « la fac, c'est la jungle ! »

majoritariamente a universidade, não à toa um lugar por ele caracterizado como pouco amigável e acolhedor.

Não obstante, a meta de tornar-se professor, que começou a estabelecer-se a partir do final do segundo ano universitário, animou-o a ponto de ultrapassar suas dificuldades intelectuais e afetivas: ao atentar no discurso de Jean, percebe-se que a definição do ensino como sua meta profissional não se deu só como um comportamento de evitação da fábrica, mas, antes, decorreu de seu desejo de encontrar seu lugar no mundo adulto, identificando-se com as funções de uma profissão estável, que lhe trouxesse o conforto de uma posição social reconhecida. Se antes se sentira perdido na escola e no mundo do trabalho, a descoberta trouxe, pela primeira vez, um rumo profissional a Jean, capaz de fazê-lo atribuir sentido à sua vida adulta. Prova disso é uma fala sua, produzida ao comentar sobre como estava perdido nos dois primeiros anos universitários: “Esse é o problema dos estudantes na França: encontrar seu lugar. É difícil, viu? Diante do medo de fracassar na escola”<sup>8</sup>.

Ora, não é difícil ver nessa fala outro elemento que explica a identificação com o magistério: uma das funções mais importantes do professor é cuidar de seus alunos — no caso de Jean, jovens que, como ele, encaminhados para um liceu profissionalizante, enfrentavam problemas escolares semelhantes àqueles por ele vividos durante sua juventude (Jean também foi reprovado uma vez, o que é considerado um problema). Nas origens da escolha de Jean pela docência, encontrava-se, portanto, aquele aluno confuso, com um histórico de baixo desempenho escolar, tímido, mas, pouco depois, também determinado a achar seu lugar.

Desse modo, dois desejos de Jean gravitam em torno da experiência juvenil e motivam sua escolha profissional: através do magistério, não apenas ele se tornaria uma autoridade na sala de aula e em toda a escola, dominando seu medo juvenil, mas também poderia trabalhar junto a jovens com características bem semelhantes às suas durante sua adolescência, a fim de criar oportunidades de um sucesso escolar menos tardio e, talvez, menos confuso e solitário que o seu. O que o mobilizava, constantemente, era o cuidar das relações com seus alunos, a fim de proporcionar-lhes a ajuda que ele não teve quando passou pela adolescência. “Eu não queria ensinar como me ensinaram”, disse ele, ao insistir em que “ensinar não é somente transmitir conhecimentos. Isso não é o mais importante. [...] O que é mais importante é despertar o desejo dos alunos e ajudá-los a ganhar confiança em si”<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> No original: « C'est le problème des étudiants en France : trouver sa place. C'est difficile, hein ? Face à la peur de l'échec à l'école ».

<sup>9</sup> No original: « Je ne voudrais pas enseigner comme il m'ont enseigné ». « Enseigner n'est pas seulement transmettre des connaissances. Ce n'est pas le plus important. [...] Ce qui est le plus important c'est donner envie et donner confiance aux jeunes, aux élèves. ».

Assim, a universidade foi o cadinho em que escolha profissional e características pessoais misturaram-se de modo a possibilitar a Jean tornar-se professor, vencendo não só os obstáculos iniciais de aprendizado (devidos à defasagem entre a formação básica e a superior), mas também o medo do fracasso, a confusão acerca dos próprios desejos e, não menos importante, a baixa auto-estima que se supõe associada às experiências escolares fracassadas ou menos bem sucedidas (“importante é... ajudá-los a ganhar confiança em si”).

Ligadas a tudo isso estão as convicções que orientam a prática docente de Jean e dão destaque às habilidades sociais, comunicacionais e relacionais. “O que me interessa é o contato com as outras pessoas”<sup>10</sup>, disse ele, ao afirmar que o conhecimento técnico-científico e didático não lhe causava maiores problemas. Hoje, o que importa para ele é aprender a relacionar-se com os alunos, inclusive os considerados mais difíceis, explorando suas características pessoais e tentando desbloquear as resistências do alunado em relação ao conhecimento transmitido no liceu:

É trabalhar sobre a pessoa, na verdade. Mas sem entrar demais na psicanálise ou na psicologia. Não! É só... Olhe, há momentos do ano letivo em que algumas pessoas vão aprender melhor depois disso. É isso! É considerar a pessoa e o saber, tentando dirigir-se aos dois, combinar os dois<sup>11</sup>.

A questão da violência aparece em seu discurso como algo a ser controlado, na sala de aula, pelo estabelecimento de limites claros, pelo exercício de sua autoridade e pelo direito de todos os alunos a falar e participar das relações estabelecidas na sala de aula. Tal qual mostram a história escolar e as metáforas do entrevistado, na raiz de seu cuidado com as condições relacionais em suas turmas encontra-se seu aprendizado pessoal como aluno marcado pelo que se pode considerar uma violência do sistema de ensino, uma “selva” que está longe de funcionar como o ambiente suficientemente bom referido por Winnicott. Surge, então, a pergunta: como Jean conseguiu transpor essas experiências e encontrar-se?

A esperança é a resposta. Manifesta na capacidade de fazer planos e de persegui-los, a esperança indica que Jean provavelmente conseguiu manter viva uma memória subjetiva de experiências de transicionalidade não mencionadas na entrevista, mas supostas para explicar também sua determinação na universidade e seu intento de servir como modelo de sucesso em condições difíceis.

<sup>10</sup> No original: « Ce qui m'intéresse c'est le contact avec les autres personnes ».

<sup>11</sup> No original: « C'est travailler sur la personne, en fait. Mais sans entrer trop dans la psychanalyse, la psychologie, non ! C'est juste... Ben... Il y a des moments dans l'année où il y a des gens qui vont apprendre mieux... Et voilà, c'est prendre la personne, le savoir, et essayer de parler aux deux, de faire un mélange des deux. »

Donde sua crença: se ele conseguiu escapar às selvas da fábrica e da faculdade através da atribuição de sentido ao conhecimento, seus alunos também podem fazer o mesmo, alimentando a esperança de realizar projetos existenciais e profissionais. “Tenho projetos para a vida e a minha profissão desde há quatro, cinco anos. [O que motiva a fazer projetos] é a vida também, encontrei minha mulher nesse período. Geralmente a gente faz planos quando se acha como pessoa, não é mesmo?<sup>12</sup>”

### 5.1.6. François: “sempre gostei de retribuir um pouquinho do que me deram<sup>13</sup>”

Graduado em Ciências do Esporte, François tinha vinte e oito anos de idade, era professor há três e ensinava há um no mesmo liceu profissionalizante em que Jean trabalhava. François escolheu ir para lá por razões bem pragmáticas: segundo as regras do sistema nacional francês de transferências, os profissionais são estimulados a trabalhar em unidades de ensino situadas em zonas de educação prioritária, a fim de acumularem pontos que, após alguns anos, lhes permitirão escolher onde serão lotados — no caso de François, o sul da França, região em que nasceu.

Voltar às origens, então, era o motivo pessoal mais forte que orientava as escolhas profissionais de François, à época. Na verdade, pode-se dizer, voltar apenas ao espaço físico (sua cidade, seu bairro, sua casa), já que a fala do professor deu a impressão de que essas origens nunca o abandonaram: estão sempre consigo, enraizadas numa experiência corporal que sugere uma relação prático-sensorial com o mundo e o dirige para a Educação Física, desde cedo; e numa rede intersubjetiva que o insere numa genealogia moral relativa à transmissão de valores por meio da educação. Daí o gosto pelo contato com a infância e juventude — “eu adoro crianças e jovens em geral<sup>14</sup>” —, permanente referência das origens, para os adultos, que o levou a trabalhar com essas idades. Daí, também, a consciência da responsabilidade assumida como professor:

Não sei como explicar [a escolha pelo esporte]. Desde bem pequeno, em minha família, eu sempre gostei do contato com os jovens. Quando eu tinha 17 ou 18 anos, eu praticava esporte, comecei em meu clube a participar da

<sup>12</sup> No original: « J'ai des projets pour la vie et ma profession depuis quatre ou cinq ans. [Ce qui motive à faire des projets] c'est la vie également, j'ai rencontré ma femme pendant ce temps. En général on fait des plans quand on se rencontre, n'est-ce pas ? »

<sup>13</sup> No original: « j'ai toujours aimé [...] rendre un petit peu ce que des gens ont donné pour moi. »

<sup>14</sup> No original: « j'adore les enfants, les enfants et les jeunes en général. »

supervisão dos mais jovens. Sempre gostei de transmitir o que eu pudesse saber do esporte aos mais jovens e, assim, retribuir um pouquinho do que me deram. Porque é verdade que, quando se pratica esporte, há pessoas que o treinam, que o acompanham nas competições durante os finais de semana, que dão do tempo delas para você, e entendi ser importante, de minha parte, quando tivesse capacidades, formação e idade, participar, eu mesmo, desse sistema, professando sempre os valores do esporte. Então, desde a infância, sim, sempre gostei disso, quis participar disso e partilhar os conhecimentos que tinha nesse domínio científico<sup>15</sup>.

Ora, essa responsabilidade é cumprida como uma transmissão: retribuir o que recebeu, partilhar o que ganhou. Assim, François só se sente comprometido com a tarefa de ensinar porque, no princípio, percebeu-se objeto da mesma atenção que espera conceder a seus alunos: trata-se aqui, pois, da identificação com um professor — o que sugere, ainda uma idealização própria aos processos transferenciais, freqüentes nas relações pedagógicas. Ele fez referência a uma relação em que esse processo se deu, deixando marcas indeléveis em sua vida, a ponto de tornar-se, como seu predecessor, um professor interessado na formação cidadã de seu alunado.

Escolhi ser professor quando estava no ensino médio. E por quê? Porque eu tinha um professor de Educação Física no liceu, muito simpático, com quem simpatizei; enquanto isso, praticava esporte. Eu gostava desse ambiente, do contexto. E como eu sempre gostei de praticar esportes, gostava de transmitir o que está relacionado ao esporte. Eu também sempre gostei dos jovens e essa profissão me permitiu ensinar o esporte e participar da educação dos jovens<sup>16</sup>.

Logo, a importância dessa transferência não é pequena: mediante a relação com esse professor, em sua adolescência, François conseguiu dirigir seu gosto pessoal para a escolha profissional, unindo o útil ao agradável, garantindo a estabilidade emocional resultante da

<sup>15</sup> No original: « Je ne sais pas comment expliquer. Depuis tout jeune, dans ma famille, j'ai toujours aimé le contact avec les jeunes. Dès que j'ai eu 17 ou 18 ans, dans le sport, je faisais moi même du sport, et j'ai commencé dans mon club sportif à participer à l'encadrement des plus jeunes. J'ai toujours aimé à transmettre ce que je pouvais savoir dans le sport à des plus jeunes, et rendre un petit peu ce que des gens ont donné pour moi. Parce que c'est vrai que en tant qu'on fait du sport dans le sport, il y a des gens qui vous entraînent, qui vous accompagnent les weekends au compétitions, qui donnent du temps pour vous et il m'a apparu important, à mon tour, quand j'en avais des capacités de formation et quand j'en avais l'âge de, moi aussi, de participer à ce système-là, toujours en professant ces valeurs, ces valeurs du sport. Donc, après les enfants, oui, ça, ça m'a toujours plu. J'ai toujours aimé participer et faire partager les connaissances que j'avais dans ce domaine scientifique ».

<sup>16</sup> No original: « J'ai choisi devenir enseignant quand j'étais au lycée. Et pour quoi? Parce que j'avais un professeur d'Éducation Physique au lycée, très sympathique, avec qui j'ai sympathisé, je faisais du sport à coté et mon enseignant de sport était aussi professeur d'Éducation Physique, et j'ai bien aimé ce milieu, j'ai bien aimé ce contexte. Et j'ai toujours aimé faire du sport, aimé transmettre ce qui tourne au tour du sport. Et comme j'ai toujours aimé aussi les jeunes, ben, ce métier, ça me permettait d'apprendre le sport et de participer à l'éducation des jeunes par le sport. Donc, c'est pour ceux deux raisons-là, le côté sport et le côté éducation que je me suis orienté vers ce métier-là et je me suis inscrit à une université du sport (puisque en France il y a des univiersités qui enseignent tout ce qu'il a à apprendre sur le sport ».

certeza da escolha, num momento delicado, como o da decisão pela futura profissão, e submissão ao *baccalauréat*<sup>17</sup>. A associação entre prazer e dever e a segurança emocional disso decorrente são dois indicadores da bem-sucedida elaboração psíquica de François em relação à vida escolar e profissional, através da sublimação da libido e da agressividade, necessária ao esporte.

Outro importante dado que atesta a ação desses processos psíquicos inconscientes (sublimação, identificação e transferência) na construção da subjetividade de François é a frequência com que ele toma para si a responsabilidade da formação moral do alunado, particularmente em relação aos valores republicanos: “[...] é nossa a tarefa de formá-los, de inculcar-lhes um certo número de valores, de ensiná-los um certo número de coisas e de participar da formação dos futuros cidadãos de algum modo, já que serão eles as forças vivas da França dentro em pouco!”<sup>18</sup>.

Assim, a docência não se resume à transmissão de informações, mas, antes, diz respeito aos valores indispensáveis à vida de cada um e a convivência em sociedade. Desse modo, François foge ao discurso habitual sobre a importância do esporte para a saúde e a estética, e trata do que lhe interessa como professor, isto é, o desenvolvimento da sociabilidade por meio de uma atividade comumente apreciada pelos jovens. E isso se dá, para ele, no contexto intersubjetivo.

Pode-se interpretar esse contexto intersubjetivo como um ambiente relacional suficientemente bom e constante, por cuja manutenção também foi responsável um dos professores que François teve no liceu, de sorte que o entrevistado avaliou positivamente aquele período de sua escolarização. Apesar de, como Jean, ter sido reprovado uma vez em sua formação inicial, François não falou de medos (como o de deixar de estudar para ter de trabalhar, por exemplo), não se mostrou perdido ou confuso. E por quê? Uma vez que ele não fez, além do desejo de retornar para junto de sua família, outras referências à sua vida pessoal, a resposta pode encontrar-se, outra vez, na herança social do esporte, enfatizada por ele.

O desporto é o *leitmotiv* de sua narrativa e une, como eixo organizador de sua subjetividade, os principais momentos de sua vida: “desde bem pequeno” pratica atividades físicas; mesmo praticante de modalidades individuais de atletismo, já na adolescência, ajudava a incluir outras crianças e jovens no mundo esportivo, em clubes voltados para a prática de esportes coletivos (como o futebol); no final desse momento, identifica-se com um

<sup>17</sup> Corresponde, *grosso modo*, ao exame de ingresso em uma faculdade, no Brasil.

<sup>18</sup> No original: « [...] c'est notre travail de les former, de leur inculquer un certain nombre de valeurs, de leur apprendre un certain nombre des choses et de participer à la formation des futurs citoyens de quelque sorte, puisque c'est eux qui seront les forces vive de la France un peu plus tard ! »

professor de educação física e vem a ensinar essa disciplina, ocupando o lugar de quem reforçara a feliz combinação entre prazer e dever. Um caminho de sublimação da agressividade e da libido já tinha sido aberto pela prática esportiva no clube do qual foi treinador auxiliar, numa experiência de tutoria que contribuiu para o desenvolvimento de habilidades afetivas necessárias à gestão de conflitos e à prevenção da violência.

Todavia, se François tomou um caminho que lhe havia sido preparado por predecessores, não se quer dar a impressão de que sua escolha foi sem esforços. Ao contrário, praticar o esporte e preparar-se para o ensino exigiu de François o exercício de qualidades típicas dos atletas — esforço e determinação —, até conquistar o pódio profissional. O fato de ter aproveitado, na condição de atleta e aluno, os acordos entre a Federação Francesa de Atletismo e sua universidade indica que ele se esforçou por estar à altura da tarefa que enxergou na docência.

Conseqüentemente, os valores que, segundo ele, se aprende com o esporte são, também, referências indiretas às próprias habilidades: “honestidade em relação às regras e aos adversários, investimento em si mesmo com vistas a um objetivo, a ética, a perseverança, a abnegação: penso que são valores importantes na vida e na educação e é por isso que escolhi esse campo de atuação”<sup>19</sup>. Um tal conjunto de habilidades — cognitivas, afetivas, sociais e desiderativas — identificáveis no discurso de François fazem ver que ele é um bom exemplo de educador competente em inter-relações.

## 5.2. COMPETÊNCIAS INTER-RELACIONAIS: OS PERFIS E AS INTERVENÇÕES DOS ENTREVISTADOS

Além de ajudarem a entender os fundamentos subjetivos da aquisição da competência inter-relacional, as histórias antes analisadas concorrem para a explicação das singularidades dos perfis inter-relacionais, apresentados a seguir. Os relatos também revelam que, para compreender a competência inter-relacional, outros fatores precisam ser levados em conta, como a função exercida e o tipo de situação enfrentada.

---

<sup>19</sup> No original: « honnêteté par rapport aux règles et aux adversaires, investissement en soi-même en vue d'un objectif, l'éthique, la persévérance, l'abnégation. Je pense que ce sont des valeurs importantes dans la vie et dans l'éducation et c'est pour cela que j'ai choisi ce domaine d'activité ».

A análise de conteúdo dos textos resultantes das transcrições das entrevistas permitiu identificar os perfis das competências inter-relacionais dos entrevistados por dois caminhos: a contagem da frequência mostrou a mobilização de habilidades, enquanto a análise de intervenções apontou para sua articulação em situações de violência e de conflitos na escola.

A frequência permitiu a confecção de uma tabela descritiva que reúne o total de habilidades identificadas, por dimensão e categoria, tais como definidas na Introdução (apêndice quatro).

Seis gráficos foram construídos para favorecer a leitura dos dados (apêndice cinco).

### 5.2.1. Socorro e o “aviãozinho”

Em seu relato, Socorro apresentou todas as habilidades inter-relacionais, algumas delas identificadas em situações que indicam claramente sua mobilização e integração. Quantitativamente se destacam habilidades sócio-comunicacional-relacionais, técnico-comportamentais, cognitivas e afetivas. Narrando sua história, Socorro mencionou o estado de abandono em que se encontrava sua escola quando lá chegou, num trecho que serve bem de exemplo para ilustrar essas habilidades:

A nossa escola tinha um adjetivo terrível, ninguém queria estudar lá! Era chamada de [baixa a voz] “cabaré”! Porque era assim, era horrível! Não tinha administração! Era sem cuidado mesmo! Era um aspecto que pra gente era até deprimente ir trabalhar: as pessoas invadiam, fumavam maconha dentro da escola, sabe? Pulavam o muro direto, era pedrada na cabeça de professor. Uma coisa terrível! O professor, às vezes, era quem tinha de juntar cinco, seis colegas, dar os braços e enfrentar as galeras que invadiam a escola, né? Então a gente viu que era necessário fazer um trabalho de mobilização com a comunidade, para criar um sentimento de pertença mesmo. Então conseguimos fazer com que a comunidade visse a escola não só como um prédio, mas que ela faz parte da vida da gente.

Socorro liderou o esforço de modificação da imagem da escola, conseguindo reverter esse quadro tão difícil ao organizar o ambiente escolar de modo a garantir um clima mais motivador da aprendizagem. Externamente, uma das iniciativas adotadas foi abrir a escola para que lá adultos das vizinhanças pudessem ser alfabetizados. Internamente, diante do alto índice de brigas e discussões durante o recreio, investiu-se dinheiro na aquisição de jogos e de um sistema de som com os quais o alunado passou a divertir-se com regras e criou uma rádio escolar. “A gente fazia isso no horário de recreio. Aí ficavam todos na expectativa de escutar

a rádio, as notícias. Eles passavam o final de semana fazendo pesquisa de matérias pra jogar no jornalzinho da rádio. E a gente não escutava nada de confusão.”

Não por acaso, as habilidades mais freqüentemente identificadas foram o exercício da liderança e da autoridade e a promoção da qualidade nas relações escolares (sócio-comunicacional-relacionais); a identificação e aplicação adequada de técnicas para a gestão do conflito e da violência (técnico-comportamentais); a flexibilização e a abertura de pensamento, a reflexão sobre sua aprendizagem e seu trabalho e a marcante presença de projetos e valores (cognitivas).

Os cuidados com o interior e o exterior da escola, manifestos em todas essas habilidades, resultaram, intersubjetivamente, na constituição de um verdadeiro espaço potencial na escola, a começar pela garantia de regras mínimas para o funcionamento e a circulação: o “cabaré”, metáfora da falta de limites, resultara também de uma gestão anterior ausente e descuidada. Ainda que a direção não resuma toda a escola, o exercício da liderança e da autoridade encontram na figura do(a) diretor(a) um representante simbólico bastante significativo para os ritmos e a qualidade de vida da escola: como figura maior da autoridade na escola, ele(a) é o adulto sobre quem mais se atribui a responsabilidade de ser suficientemente bom em relação à escola. Isto significa gerir as condições ambientais e relacionais necessárias para a inscrição do conhecimento na cadeia de objetos transicionais sublimatórios.

Ao referir-se àquele momento de sua escola, Socorro insistiu, implicitamente, no seu empenho em intervir para a (re)constituição de espaços simbólicos necessários às inter-relações educacionais. Esse investimento pessoal resultou, depois, em sua própria eleição para a direção, oficializando uma liderança já manifesta. Além disso, a introdução dos jogos e da rádio (e, com ela, do jornal falado) na escola trouxe para o alunado a possibilidade de dois outros movimentos igualmente importantes no que diz respeito aos fundamentos psíquicos da aprendizagem: de um lado, a fusão entre agressividade e libido, e, de outro, a sublimação desse material inconsciente em atividades ao mesmo tempo prazerosas e propícias às inter-relações (como a comunicação).

Esse movimento dialético da regulação — ligado à contenção e à permissão, próprio da liderança e autoridade de quem dirige — se fundamenta na auto-regulação: o discurso de Socorro revela um bom nível de auto-estima, de autoconsciência e de autocontrole emocionais. Elementos que atestam a aquisição dessas habilidades são sua história pessoal (às voltas com a tensão entre o desejo materno e o seu mesmo); sua capacidade de liderar sem autoritarismo (“Diretora calma, tranqüila existe? Existe, né?”); e sua aptidão para empregar

sua afetividade em favor da auto-estima de um aluno que concluía o ensino médio, incentivando-o a continuar estudando (“se você passar [no vestibular] eu vou alugar um carro de som e vamos ser eu e você gritando, bairro abaixo, bairro acima, que você passou”). Afinal, para transformar um “cabaré” em uma escola que faça parte da vida de todos é necessária, em suas palavras, “paixão demais”.

Foi exatamente essa auto-regulação que permitiu a Socorro intervir para eliminar o tráfico de drogas do interior da escola, descoberto “de uma forma bem delicada”, já que “tinha pessoas matriculadas na escola só com intuito de passar a droga”. A forma pela qual Socorro relata sua descoberta também indica a atenção dedicada ao cotidiano da escola e o uso da própria sensibilidade como guia de sua intervenção:

A partir de uma frase que ele [o traficante] dizia todos os dias: “o aviãozinho está passando”. Isso me incomodou, escutei três, quatro, cinco vezes, sempre à mesma hora. Eu pesquisei, liguei pra o pessoal da Polícia Federal e falei o que tava havendo. Lá eles já tinham umas fichas de quem estavam procurando, né? E era justamente esse grupo de alunos. Eles permaneceram sob vigilância, até que a Polícia pegou esse do avião. Os outros se assustaram e por si sós desistiram da escola. Descobri e agi na calada, numa semana estava resolvida a questão do tráfico.

Socorro soube recorrer a uma medida extrema e adequada diante de uma grave ameaça à escola: quando o tráfico de drogas vale-se da estrutura escolar para lá se instalar e a conduta de alguém se torna criminosa, o alcance de medidas pedagógicas no que concerne aos traficantes é ultrapassado e só resta apelar para a segurança pública.

Não obstante, sabe-se que essa segurança não é de todo eficaz. Por essa razão, para permitir a entrada da polícia sem que os alunos traficantes notassem que eram observados, ela precisou, ao mesmo tempo, ser discreta e corajosa, coordenando um trabalho de equipe em que a supervisora e a vice-diretora (as duas únicas que, além dela, estavam a par do que se passava) estavam bastante assustadas: caso fossem identificadas, haveria o risco de sofrerem ameaças, inclusive de morte. “Eu sou muito ousada, confiei que ia conseguir fazer da forma correta e assim foi feito. As duas outras ficaram morrendo de medo, eu não tive tanto medo de morrer”.

Esse medo só apareceu quando ela foi vítima das ameaças do caseiro que residia na escola. A diferença que explica sua inibição em face dessa situação é que, nesse caso, ela foi pessoal e intencionalmente ameaçada: ela se mostrou capaz de controlar sua angústia e seu medo, mas ao custo da posição que ocupava. Diante da violência psicológica de que se tornou objeto não sabia como reagir: por que uma diretora que já tinha transformado a escola toda se inibia naquela circunstância?

Para além do medo plausível, esse recuo pode ser explicado também pelo surgimento, no contexto intersubjetivo, de um ódio não contrabalançado pelo amor nem pelo investimento narcisista que caracterizaram a força do desejo materno e contribuíram para fazê-la educadora: o caseiro, que nada queria com o projeto da escola, tampouco demonstrava reconhecer em Socorro a autoridade própria à função diretiva, mas a tratava simplesmente como um estorvo de que se livrar, com ameaças, para manter-se morando na escola.

Socorro soube analisar e intervir adequadamente em situações de violência distintas em natureza e gravidade, ambas ameaçando a qualidade e o funcionamento das atividades escolares (uma causada pelas características do próprio estabelecimento, e outra pelo entorno social), na direção do que apontam as pesquisas — intervenções no âmbito institucional, melhoramento do clima escolar etc. Sua história, seu perfil e sua função explicam essa capacidade de agir em diferentes circunstâncias, mobilizando e integrando várias habilidades inter-relacionais. Seu exemplo também mostra a importância da auto-regulação como condição para a regulação das inter-relações, justificando a escolha de sua experiência neste trabalho.

### 5.2.2. Maria e a lista da salvação

A análise da competência de Maria não segue a de Socorro por acaso: como no perfil de Socorro (mesmo que com um conjunto de frequências menos homogêneo e a não-identificação de três habilidades), no perfil de Maria quantitativamente se destacaram as habilidades das dimensões sócio-comunicacional-relacional, técnico-comportamental e cognitiva. Em sua escola, o problema mais grave era o tráfico de drogas, às voltas do qual gravitavam muitos alunos (como traficantes, usuários e/ou vítimas), residentes em uma região onde a ausência do Estado favorecia a presença do crime, das drogas e das armas. A análise das causas e saídas do problema, feita por Maria, demonstrou várias das habilidades inter-relacionais que põe em ação na escola:

Um dos fatores é a questão da própria família, que deixa o adolescente e a criança muito soltos. Outro fator é a situação de pobreza, né? E eles querem muito ter dinheiro e a droga oferece dinheiro, e o crime organizado tá aí pra isso: eles ganhariam R\$ 50,00 se trabalhassem 12 horas [por dia] na feira e a mesma quantia eles ganham se forem uma vez por semana à Lagoa, deixar os pacotinhos de droga. Então, qual é o mais fácil? [...] Quando a família envolve os filhos em outras atividades, eles não se envolvem na droga.

Atividade é capoeira, é dança, teatro... Por isso que aqui na escola a gente nunca pára de criar esse tipo de coisa, entendeu? É incrível como isso funciona, é o remédio que tem. Os poderes públicos não entendem isso, eles acham que pra combater a violência é só botar polícia. Não resolve nunca, você vai ver!

Por esse comentário, identificam-se habilidades técnico-comportamentais, sócio-relacionais e desiderativas: a capacidade de análise da situação de conflito conduz à adoção de técnicas e iniciativas que promovam um nível mínimo de gestão dos conflitos, o que termina por melhorar a qualidade das relações pedagógicas na escola e garante um espaço intersubjetivo para a sublimação pulsional. “A gente faz o papel da família, descobre os que não são acompanhados pela família e envolve em atividades. Pronto! Não tem violência nenhuma que bata [à porta]!”

Identificam-se particularmente dois princípios orientadores da intervenção de Maria, que também foram por ela estabelecidos como regras de convivência com o tráfico: a extinção desse comércio na escola (eliminando a circulação de drogas no interior da escola e protegendo sobretudo as crianças) e um esforço de reparação daqueles já envolvidos com esse crime, geralmente adolescentes, para salvá-los (verbo muito empregado por ela) através de sua manutenção na escola (com a esperança de reduzir a exposição aos riscos a que estavam sujeitos). “A gente não vai acabar com a droga não, a gente não vai acabar com a violência, a gente vai retirar alguns da violência, a gente vai salvar alguns”.

Para Maria, a possibilidade de salvar alguns alunos desse cenário perverso (em que são ao mesmo tempo vítimas e responsáveis pelo próprio destino) já é um ganho significativo, e aqui serve como exemplo de sua habilidade cognitiva de manter vivos ideais e valores através da educação. Ora, vistos em seu conjunto, esses ideais alimentam um verdadeiro projeto de combate à violência, gradualmente arquitetado:

Eles [os traficantes] mesmos disseram: “a partir de hoje, ninguém mexe mais nessa escola! Nós não trazemos mais tráfico!”. Eu disse: “aqui dentro, não!”. Aí depois, devagarzinho, eu fui botando as regras do jogo: “aluno menor de idade, aluno de doze anos, treze anos, vocês não venderem a criança. Aluno que vocês virem que tá em situação de risco, que vai ser morto, venham me dizer.” Resultado: eles aqui, tudinho na minha mão.

Se o tráfico é expulso da escola e se nela os alunos são mantidos, protegidos e motivados à inclusão social através da cultura acadêmica, haverá mais chances para fugir à droga e à violência a ela associada. Fora desse contexto tão contraditório, poder-se-ia suspeitar da eficácia ou da ética de uma estratégia que implica em negociar com traficantes. Todavia, sabendo que nem a escola sozinha poderá mudar essa realidade, tampouco ignorá-la

ou desistir de nela intervir, Maria garantia, com sua liderança e autoridade, um mínimo respeito à lei e um ambiente seguro e respeitado para a aprendizagem, sem excluir alunos envolvidos com o tráfico — a quem dedicava uma atenção particular, seja para protegê-los, seja para impedi-los de agir violentamente. “Eu sempre digo [para o aluno traficante]: ‘Fique ciente que você tá na minha lista’. Mas minha lista não é pra colocar pra fora da escola, é pra salvar. Eu hoje sou orgulhosa de saber que eu já salvei um bocado, consegui tirar do tráfico”.

Essa lista supõe de Maria habilidades desiderativas e comunicacionais que não podem ser desconsideradas. Ao proteger aqueles que se encontravam sob sua autoridade, Maria ajudou a criar em sua escola um espaço propício às inter-relações e um clima mais seguro (expressões do caráter potencial desse espaço, no sentido winnicottiano). Ao mesmo tempo, incluiu nesse espaço precisamente quem, à primeira vista, poderia desestabilizar esse clima. “José [nome fictício] tá errado, é traficante. Mas se ele continuar estudando, ele tem mais chance de sair do tráfico. Então é isso que a gente faz, o trabalho da gente é esse”.

Ora, como se viu no Capítulo 4, a reparação é o princípio-chave que inspira as técnicas de modificação da conduta anti-social (explicadas pela tendência anti-social): assim, o bom clima escolar também se faz para (e por) quem dele mais precisa, e só quem é capaz de enxergar uma mensagem no comportamento anti-social pode apostar na reparação. Não sem razão, o critério pelo qual Maria identifica aqueles que podem beneficiar-se da reparação é comunicacional: “Na minha experiência, quando você ainda consegue que ele lhe escute, aí você salva. Agora, quando ele já tá num nível que ele não escuta mais, que só é ele, aí não consegue mais, não”.

Desse modo, ao falar para o aluno com problemas de conduta e socialização, Maria não só se oferece como objeto de investimento (e agente de contenção) pulsional, mas, no lugar da adulta (em tese, alguém mais capaz de gerir conflitos, inclusive os subjetivos e intersubjetivos), ela faz uma tradução que, baseada em conhecimentos teóricos, na própria sensibilidade e na experiência com o alunado, na maioria das vezes, é uma interpretação da conduta anti-social do aluno, reconhecendo nela o pedido de ajuda a que se refere Winnicott. Numa situação ideal, a tradução ajuda o aluno a reconhecer-se por meio da intersubjetividade, tendo mais chances de expressar seus pensamentos, sentimentos e desejos de forma mais assertiva: ele aprende, com isso, a substituir atuação por comunicação verbal, um passo importante da reparação.

Delimitando espaço, garantindo a ordem e a palavra que traduz o não (ou mal) comunicado, Maria continua em sua queda de braço, na imagem já apresentada, em que se

mesclam um saber pragmático e a consciência realista dos próprios limites de intervenção: “às vezes eles derrubam meu braço e às vezes eu derrubo o deles”.

### 5.2.3. Pedro e o aluno “batata quente”

Pedro bem poderia enquadrar-se naquela categoria de alunos, referidos por Maria, que escapam aos riscos sociais a que estão expostos os economicamente desfavorecidos, graças à proteção da família e da escola. Lembre-se da importância do verbo “sobreviver” em seu discurso, usado para referir-se ao próprio aprendizado dos valores morais em meio às inúmeras contradições sociais experimentadas por quem vive numa comunidade de baixa renda.

Ora, uma habilidade particularmente importante para sua sobrevivência (neste trabalho, classificada na dimensão cognitiva) foi precisamente aquela que teve a mais alta frequência no discurso de Pedro: o cultivo de valores, ideais e projetos pessoais e profissionais, relacionado às suas capacidades de transcender e de crer, já mencionadas na análise de sua história de vida. Essa aptidão de pensar a própria história, o mundo e seus conflitos a partir da referência desses valores não se resume ao plano cognitivo, certamente, mas fala dele de modo especial, ao revelar uma lógica que não só possibilita ao professor gerir conflitos como o motiva a combater a violência: “eu intervenho porque eu sou cidadão, primeiro princípio que vem na minha cabeça. Eu sou cidadão e estou dentro da escola também. Por isso eu não posso me ausentar dos problemas da escola”. E, novamente, o problema que salta aos olhos é o do tráfico:

Enfrentamos isso com muita cautela, pisando em ovos, porque já sabemos a reação do tráfico: o artifício do tráfico é a violência. Eu sabia que tinha que fazer alguma coisa, aquilo me provocava, aquilo me doía na alma. E como educador, o meu papel é o de apontar que a educação é o caminho.

Do mesmo modo vivido por Socorro e Maria, parte da violência enfrentada por ele está fortemente associada às drogas: é, portanto, um comércio que, entranhado no cotidiano de comunidades mais empobrecidas (e tornadas dele reféns), perturba, como grave efeito social, suas escolas. Diante disso, a indignação de Pedro, além de corresponder aos valores e projetos cultivados, fundamenta-se em sua habilidade desiderativa de identificar-se com o alunado exposto a esse risco (até por ter vivido situação análoga), e sua capacidade de analisar

situações de conflito e violência fundamenta-se no saber acumulado em sua formação e experiência.

Ora, esse saber mostra que a educação só se torna um fator realmente protetor se articula família, comunidade e escola. Daí outra das habilidades mais significativas do perfil de Pedro: ele está sempre atento à qualidade das relações entre sua unidade de ensino, as famílias do alunado e o lugar de inserção da escola. “Porque a escola tem de se sentir dentro da comunidade, mas a comunidade tem que se sentir responsável pela escola, não pode se sentir invadida pela escola, ela tem que se sentir inserida na escola”.

O caso citado como epígrafe na Introdução é um bom exemplo do seu saber cuidar dos laços entre escola, família e comunidade, empregado quando tijolos foram arremessados contra a escola. O acontecido foi também ocasião para traduzir mensagens não-verbais (indo além do que apareceu no comportamento dos agressores): para ele, o contexto de distanciamento da escola em relação às famílias ajudava a entender o gesto. “Eu fiquei muito preocupado, porque essa banda de tijolo também simbolizava uma reação da comunidade [a uma decisão unilateral tomada pela escola]”.

Ora, tratar esses atos como mensagens carregadas de um sentido que também diz respeito aos educadores implica em considerar a violência neles implícita um movimento de não-comunicação intencional, como discutido no Capítulo 4: contextualizada pela relação entre escola e comunidade, a depredação é explicada por Pedro como efeito da perturbação dessa relação — tal como ocorreu, segundo o modelo winnicottiano, na relação entre o indivíduo anti-social e o objeto transicional. Entender que o efeito social é também mediado pelo efeito institucional — isto é, que uma violência extrínseca dessa natureza (depredação por agentes externos) não deve cair no vazio, mas, sim, provocar a escola para que ela reveja suas práticas — foi fundamental para preservar a imagem da escola. Ao invés de negar um sentido, Pedro o traduziu e ajudou a integrar na rede de significados atribuídos à escola pela comunidade.

Na dimensão sócio-comunicacional, outras duas habilidades também foram identificadas e complementam a habilidade anteriormente referida: a atenção individual a alunos com dificuldades e a capacidade de dialogar em situações difíceis. Elas permitem que Pedro também enxergue causas da violência intrínsecas à escola. Numa dessas ocasiões de diálogo, ele tratou justamente de modificar um quadro de sexismo: na escola ocorriam brigas entre os rapazes por causa do interesse comum pela mesma moça. “Existe muito na escola esta história da paixão, e, na favela, paixão é disputada também no tapa, sabe? Tem muita agressão física pra conquistar Fulana”. Ciente de tratar-se de um problema cultural, Pedro não

se limitou aos rapazes, mas recorreu aos pais, para formar uma rede que ajudasse a criar outros códigos de relações de gênero: “Conversar individualmente não resolve muita coisa. Mas se você pegar os pais, eles vão trocar experiências. [...] Essa construção de experiências foi acabando as discussões”.

Em outra situação, atitude dialogal, atenção individualizada, identificação com o jovem e capacidade analítica mostram-se integradas, numa evidente expressão da articulação pessoal, dinâmica e situada, da competência inter-relacional de Pedro:

Eu tenho um aluno que gravou um cd. Ele é *hip-hop* agora, e fala muito da situação que ele vivia. Mas ele deu muito trabalho na escola e muitas vezes todo mundo falava: “Não conversa com Fulano, não!” “Andar com Fulano é uma batata quente!” Eu dizia: “Não! Vamos esfriar a batata com ele, ele não é isso tudo, vocês ficam repetindo tanto que ele acha que é. Eu vou dizer o contrário”. E comecei a dizer pra ele na sala de aula que eu precisava dele, que ele era importante, que ele deveria usar a força que tinha, aquela capacidade de aglutinar pessoas, para outros objetivos. Expliquei que poderia ser o objetivo artístico, dirigir a própria vida, não criar problema para a mãe dele. Hoje, ele me liga pra dizer que tá bem melhor, muito feliz porque gravou um cd: “Professor, obrigado, porque se você não tivesse pegado na minha mão, eu teria sido assassinado. Tenho consciência disso, eu arranjei muita briga à toa!” Evidentemente, eu também sabia, mas você não precisa dizer que o outro é capaz de também ser agressivo.

O exemplo dado por Pedro é riquíssimo para ilustrar sua competência: ele recusou o estereótipo aplicado e investiu na auto-estima do aluno, ajudando a que este revisse sua auto-imagem e passasse a investir sua agressividade em fins sublimatórios. Vêem-se, no caso, não só a sublimação, mas também a fusão pulsional, haja vista o investimento em atividade artística. Além da contenção, Pedro fez uma promessa (“dirigir a própria vida”) que se entende melhor no contexto intersubjetivo: ao tornar-se modelo, aceitou tornar-se objeto de uma transferência produzida na dinâmica edípica, protegendo a mãe da agressividade do filho, que também é ajudado pela identificação com outra figura masculina. Isso é confirmado pelo aluno, que, explicitamente, agradece pela proteção à própria vida e pela confiança docente de que foi objeto.

Essa atitude de confiança verbalmente comunicada foi o princípio do processo de reparação do aluno “batata quente”. Não se deve esquecer que, para “esfriar a batata com ele” — para ir além do sintoma escolar —, Pedro precisou também reverter a violência moral promovida pelos outros educadores, carregados de seus preconceitos a respeito do aluno difícil: só assim foi possível ajudar o jovem a comunicar-se melhor — do que é prova o recurso ao *hip-hop*, pelo qual o protesto é transformado em arte.

#### 5.2.4. Rosa e o drama de uma (outra) mediação

A história de Rosa, marcada pela figura do pai, é o melhor cenário para entender suas habilidades inter-relacionais e a situação escolhida para exemplificá-las neste trabalho. Quantitativamente, as habilidades que mais se destacaram foram, por ordem decrescente, a capacidade (auto-)crítica; o cultivo de valores e ideais; a capacidade de análise dos conflitos e da violência; a análise das conseqüências da própria conduta; a estima social; o cuidado com a qualidade das inter-relações; e o respeito para com os outros.

Foi dito, quando da análise da história de Rosa, ter ela introjetado um perfil inter-relacional eminentemente afetivo de sua prática profissional. Sem contradizer essa afirmação — e considerando que a integração das habilidades é um dos critérios definidores de uma competência —, é hora de aprofundar a análise do conceito de sensibilidade no discurso da supervisora.

Naturalmente que, num primeiro plano de análise do conteúdo, a sensibilidade aparece no discurso de Rosa como condição necessária e capacidade prioritária que garante a constituição de um ambiente afetivo de conforto, acolhimento e estímulo à outra pessoa na relação (particularmente aos alunos), graças às habilidades afetivas fundadas sobre o próprio equilíbrio emocional.

Entretanto, não se resume a isso: a sensibilidade atravessa e integra todas as outras habilidades, numa costura cujo desenho e movimento atestam o nível próprio da competência. Com a agulha e a linha da sensibilidade (num primeiro plano, pela afetividade), resultante da identificação com os modelos paterno e pedagógico, Rosa também cose as capacidades técnico-comportamentais, cognitivas e sociais referidas.

Assim, a sensibilidade ganha, no discurso de Rosa, uma abrangência que a torna quase um sinônimo do entendimento, integrando empiricamente razão e afeto. Não é à toa sua insistência sobre o “olhar” e a “sensibilidade” para saber intervir e mediar conflitos.

Um episódio do que ela entendeu tratar-se de uma mediação de conflitos ilustra a sensibilidade de Rosa posta em prática, articulando várias habilidades mobilizadas. Ele apresenta nada menos que a defesa de um pai, em um relato cujos detalhes (unidade de ação, caracterização dos personagens, auto-avaliação da conduta relacional) podem ser compreendidos como a representação de um drama no qual a própria intervenção é apresentada como um exemplo da habilidade em proteger (e se identificar com) vítimas de violência. Como na dramaturgia tradicional, tem personagens, atos e uma moral.

O protagonista é o pai: “sempre presente na escola, participava do encontro de pais e mestres e, sempre que necessário, estava envolvido na escola”. Assim como na escola, o pai é caracterizado como alguém responsável e amoroso na família: “era um pai que dava a vida por aqueles filhos, tinha todo respeito e carinho, e quem tomava conta dos filhos realmente era ele, durante toda a semana”.

O segundo personagem é a filha, caracterizada inicialmente como “uma criança, uma menina lá da comunidade, uma aluna nossa de doze anos”. Essa adolescente é, em seguida, descrita pelo pai (numa caracterização implicitamente aceita por Rosa) como alguém que, ao mesmo tempo, resistia à sua autoridade e se encontrava em perigo.

Os outros personagens, representando a justiça, são a própria Rosa — narradora-testemunha e participante — e uma conselheira tutelar. Como antagonistas, um grupo de traficantes e uma mulher suspeita de proxenetismo. A mãe da aluna entra como figurante: “só vinha no final de semana, por ser empregada doméstica”.

O drama foi contado em três atos: o primeiro tem duas cenas, ambas na escola. Na cena um, Rosa é notificada pelo Conselho Tutelar de um problema: uma aluna queixara-se de ter sido agredida pelo pai. Rosa, então, chama a aluna, escuta-a e conversa com ela: “Ela contou a versão dela: ela estava dançando quadrilha num baile junino e o pai foi lá e bateu nela. Ela não contou o porquê, não é? Por que ele não a queira lá”.

Nesse momento, ela é informada da chegada do pai na escola. Na cena dois, Rosa recebe o pai e se reinicia a discussão entre pai e filha. “Ela foi muito agressiva com o pai. Eu medieei a situação e pedi que ela voltasse pra o trabalho em sala de aula. Mas também eu queria conversar com ele”.

A cena um do segundo ato é uma espécie de *flashback* em que o pai conta sua versão:

“Você já observou que ela já tá com tatuagem e tudo? E que ela tá sendo envolvida por esse grupo de traficantes? Inclusive, como ela já tem doze anos, tem uma mulher que está querendo retirar ela de dentro de casa pra ficar com ela lá na casa dela”. Continuou: “Olhe, professora, eu realmente eu bati nela, porque eu conversei, chamei, e ela não me atendeu. Então eu puxei o braço dela e dei uma lapada nela lá mesmo, pra poder trazer ela pra casa”.

É o pai quem, no mesmo ato, narra a cena dois, ainda em *flashback*: “Quando eu entro com meus filhos em casa (que eu tenho mais três crianças menores do que ela)... Botam abaixo a porta e batem em mim, esse grupo! Eu só não morri porque meus filhos pequenos se ajoelharam e pediram pra não me matarem!”

O último ato passa-se entre a escola e o escritório do Conselho Tutelar. Na cena um, Rosa intercede pelo pai junto à conselheira tutelar (que viera investigar uma denúncia de

violência doméstica contra a aluna): “pedi que ela escutasse primeiro a versão do pai, não escutasse só a versão de alguém que tinha telefonado. Aí eu relatei pra ela quem era o pai e que a gente tinha que dar credibilidade pra aquilo que ele estava fazendo”.

O epílogo traz a moral: “o Conselho Tutelar teve uma nova visão da história e aconselhou a filha a respeitar o pai. No fim, nós soubemos que quem tinha denunciado o pai foram os traficantes agressores! É quando eu digo: o supervisor tem um grande poder de mediar!”

Tecnicamente, porém, os conflitos narrados não se caracterizaram como situações de mediação<sup>20</sup>. Ademais, Rosa foi parcial: é nítida a simpatia com que caracterizou (e, implicitamente, julgou) o pai (associável à figura do herói) — que, ao punir fisicamente a filha para garantir a integridade dela e sua autoridade, também agiu com violência (ainda que a agressão física moderada seja habitualmente aceita, pelo senso comum, como uma forma de punição educativa).

Ora, uma das características do mediador é a imparcialidade no conflito, e Rosa condescendeu com a violência do pai (não há, no relato, nenhuma crítica de Rosa à medida paterna), realçando a violência de que ele foi vítima por parte dos traficantes.

Não obstante, é possível aceitar, ao menos em parte, a avaliação feita por Rosa sobre sua intervenção: se ela não mediu conflitos escolares, ela ajudou a regular a relação edipiana entre uma aluna e seu pai, desestabilizada pelo desabrochar da sexualidade da adolescente, com prováveis efeitos sobre o psiquismo paterno.

O cenário familiar reforça essa hipótese (que fala da habilidade desiderativa de orientar a prática profissional em função do papel assumido nas relações pedagógicas): um pai que se dá conta do surgimento dos sinais de sexualidade na filha; esta, que se arrisca e se rebela, numa busca de identidade e novas relações típica da adolescência, mas também do reconhecimento e da contenção de sua sexualidade pela mãe; e a distância da mãe, que deixa parcialmente vago o lugar feminino na família.

Essa disposição intersubjetiva familiar, porém, não sugere que Rosa, ao resguardar a autoridade paterna, tenha agido como uma mãe na dinâmica edipiana tradicional: havia mensagens não-verbais da aluna (ligadas à sexualidade adolescente) para as quais uma mulher provavelmente estaria atenta, mas não há indício, no relato, de que a sensibilidade de Rosa a tenha ajudado nesse sentido.

---

<sup>20</sup> A relação entre pai e filha na menoridade é, por definição, assimétrica, impossibilitando a mediação; e, a rigor, não houve conflito na relação entre a conselheira tutelar e o pai.

A intervenção de Rosa foi, sim, inconscientemente reguladora, mas a partir do lugar de uma filha obediente e grata pela redenção da própria culpa edipiana: Rosa engravidou antes de casar-se. “Você nascer e se criar no interior, e engravidar sem ter casado! Foi uma queda, sabe? Muito grande. Eu acho que foi o maior conflito interior que tive. Mas nesse momento meu pai foi supermaravilhoso. Por isso que eu sempre o coloco em minha fala”.

Não se quer negar a eficácia da intervenção relatada: ao valorizar a posição paterna no contexto familiar, Rosa ajudou a controlar riscos sociais que possivelmente incidiriam na escolaridade da aluna, protegendo-a. Antes, o caso serviu para demonstrar a influência dos processos inconscientes sobre a competência inter-relacional do mediador — que deve atentar na dimensão desiderativa de sua prática, para melhorá-la.

### 5.2.5. “Eu não tô nem aí, eu não tenho vontade, eu não quero aprender!”<sup>21</sup> Conflitos nas salas de aula de Jean e François

As competências de Jean e François são analisadas em conjunto por apresentarem estratégias inter-relacionais simétricas e complementares diante de conflitos em sala de aula.

De fato, o padrão de distribuição de freqüências da maioria das suas habilidades foi bastante semelhante, sobretudo no que diz respeito às dimensões técnico-comportamental e cognitiva: identificadas todas as habilidades concernentes a essas dimensões em seus perfis, dentre aqueles aqui considerados, elas tiveram as freqüências mais altas (se consideradas no conjunto formado pelas habilidades de cada dimensão).

Assim, ambos se mostraram aptos a analisar situações de conflito; capazes de conhecer e utilizar técnicas de intervenção para a superação de um conflito; competentes metacognitivamente para criticar e criticar-se; e se interessam pelo próprio aperfeiçoamento (François: “Eu trabalho e aperfeiço a cada dia minhas competências”<sup>22</sup>). Além disso, são comunicativamente assertivos em relação às habilidades sociais em comum (Jean: “Eu disse a mim mesmo: ‘seja simples e direto’ [ao falar com os alunos]”<sup>23</sup>).

<sup>21</sup> No original: « Bon, je m'en fous, je ne veux pas, je ne veux pas apprendre ! »

<sup>22</sup> No original: « Je travaille et perfectionne chaque jour mes compétences ».

<sup>23</sup> No original: « Je me dis : ‘sois simple et clair’ ».

Demonstram também interesse pela qualidade das relações pedagógicas (Jean: “No começo do ano, a nota não importa. O que importa é a pessoa [do aluno]<sup>24</sup>”; François: “Como professores, a gente trabalha com o humano. E no nível das relações humanas, eu sempre senti que isso me dava prazer.”<sup>25</sup>).

Também são capazes de exercer autoridade (Jean: “Eu não sou um jovem como vocês [alunos]. Eu sou um adulto. Vocês não me tutearão, vocês me vosearão e têm de me tratar com respeito”<sup>26</sup>) e liderança (François: “Como adultos, é nossa responsabilidade gerir o conflito da melhor forma, para que ele não ganhe relevância”<sup>27</sup>).

A autoconsciência emocional e a desiderativa, além da atenção individualizada a pessoas com problemas de aprendizagem ou socialização foram habilidades que singularizaram o perfil de Jean: “Na minha disciplina, sinto-me à vontade. Resolvo todos os problemas, compreendo a matéria. E isso me dá prazer também, hã! Eu adoro o que faço! A técnica me apaixona”<sup>28</sup>. E: “ensinar a todos juntos não é possível, não ao mesmo tempo. É preciso conduzi-los um a um”<sup>29</sup>.

Por sua vez, a habilidade de dialogar em situações difíceis ressaltou-se no relato de François: “Em meu ensino, quando há um conflito com os alunos, eu tenho uma linha de conduta, mas ao mesmo tempo eu tento todas as vezes integrar o aluno e partir do aluno, do que ele pensa, eu tento ouvir os alunos e considerar as expectativas deles”<sup>30</sup>.

Dois situações exemplificam como Jean e François empregam suas competências inter-relacionais em situações de conflito. Jean contou como se deu sua primeira aula:

Bem, antes da primeira aula, eu preparei lindas transparências, um exercício... que eles na hora não queriam fazer!  
Eles disseram: “Bom, a gente vai fazer outra coisa.”  
E outro, simplesmente: “Eu não vou fazer!”

<sup>24</sup> No original: « Au début de l'année, la note n'a pas de valeur. Ce qui est important c'est la personne ».

<sup>25</sup> No original: « Comme enseignants, on travaille avec l'humain. Et au niveau des relations humaines, j'ai toujours senti que ça me donnait du plaisir ».

<sup>26</sup> No original: « Je ne suis pas un jeune comme vous [élèves]. Je suis un adulte. Vous ne me tutoierez pas, vous me vouvoierez et vous me traiterez avec du respect ». Vale observar que no Português falado no Brasil não se emprega usualmente a segunda pessoa do plural: assim, vosear e tutear, ainda que sejam verbos registrados por Ferreira (1986) para nossa língua, não correspondem a práticas lingüísticas correspondentes àquelas mantidas no Francês — no qual vosear e tutear são rotineiros e servem como códigos lingüísticos que registram diferentes graus de proximidade nas relações sociais. Mesmo que um professor freqüentemente tuteie seus alunos, estes jamais poderão tutear seu professor sem autorização para isso (concessão essa que, aliás, é bem rara). Jean, por meio desse código lingüístico, situa seu lugar de autoridade na relação com os alunos.

<sup>27</sup> No original: « Comme adultes, il est de notre responsabilité de gérer le conflit de la meilleure forme, pour qu'il ne gagne pas d'importance ».

<sup>28</sup> No original: « dans ma discipline, je me sens à l'aise. Je résouds tous les problèmes, je comprends la matière. Et cela me donne aussi du plaisir, hein ! J'adore ce que je fais ! La technique me passionne ».

<sup>29</sup> No original: « Enseigner à tous n'est pas possible, au moins pas en même temps. Il faut les mener un à un »

<sup>30</sup> No original: « dans mon enseignement, quand il y a un conflit avec les élèves, j'ai une ligne de conduite, mais en même temps j'essaye toutes les fois d'intégrer l'élève et voir ce qu'il pense, j'essaye d'écouter les élèves et de considérer leur pensée à eux. »

— “Mas por que não vai fazer? Eu estou aqui pra trabalhar, por sua causa, pra lhe ensinar!”

E ele: “Bom, eu não tô nem aí, eu não tenho vontade, eu não quero aprender!”

— “Então, por favor, saia da sala.”

Ele respondeu: “Não, não! Eu não quero sair da sala!” [ri].

— “Se você não quer participar, então saia da sala, porque eu não quero aqui uma pessoa que não acha interessante o que eu faço, que despreza o que eu faço.”

E ele repetiu: “Eu não vou sair da sala! Eu quero ficar pra me distrair...” [ri]. No primeiro dia de aula! Por isso, eu tive de mudar tudo, meus exercícios, meu método, porque não estava adiantando<sup>31</sup>.

François, por sua vez, descreveu suas reações e a seqüência de passos que adota em face de conflitos inesperados com o alunado, de natureza comunicacional:

Às vezes há conflitos cuja aparição eu não compreendo imediatamente. Tudo o que eu pude fazer ou dizer como professor me pareceu correto e, apesar disso, há um conflito com um aluno, porque ele não compreende o que eu lhe disse ou pedi, ou percebe negativamente o que eu fiz. Então, é verdade que a gente fica um pouco... Embaraçado, surpreso, decepcionado, desarmado. Então, se eu não sei o que fazer, peço ao aluno para se sentar, deixo-o se acalmar, esfriar a cabeça um pouco antes de começar a conversar com ele. Tomo um tempo para refletir, pensar no que se passou e em como iniciar uma conversa com esse aluno: é importante colocar-me no lugar do aluno, para refletir sobre o que provocou o conflito e o que eu poderia ter feito, e tirar daí ensinamentos para melhorar minha gestão dos futuros conflitos<sup>32</sup>.

Jean e François deparam-se com o mesmo problema (gestão de conflito na relação com os alunos) diante do qual reagem simetricamente: ambos experimentam surpresa e constrangimento ao verem-se em um impasse, que diz respeito não só às atividades de ensino-

<sup>31</sup> No original:

« Bien, avant ma première classe, j'ai préparé de jolies transparences, un exercice ... qu'ils ne voulaient pas faire !

Ils ont dit : « Bon, on va faire autre chose. »

Et un autre, simplement : « Je ne vais pas le faire ! »

— Mais pourquoi vous n'allez pas le faire ? Je suis ici pour travailler, pour votre cause, pour vous enseigner !

Et lui : « Bon, je m'en fous, je ne veux pas, je ne veux pas apprendre ! »

— Alors, sortez de la classe.

Il a répondu : « Non, non ! Je ne veux pas sortir de la classe ! » [ri]

— Si vous ne voulez pas participer, alors sortez de la salle, parce que je ne veux pas ici des personnes qui ne trouvent pas intéressant ce que je fais, qui méprise ce que je fais !

Et il a dit une foi plus : « Je ne vais pas sortir de la salle ! Je veux rester pour me plaire... ». [ri] Le premier jour de cours ! Pour cela, j'ai dû tout changé, mes exercices, ma méthode, parce que ça ne servait à rien. »

<sup>32</sup> No original: « Quelquefois il y a des conflits dont je ne comprends pas l'apparition. Tout ce que j'ai pu faire ou dire comme professeur m'a paru correct et, malgré cela, il y a un conflit avec l'élève, parce qu'il ne comprend pas ce que je lui ai dit ou demandé, ou il perçoit négativement ce que j'ai fait. Alors, c'est vrai qu'on est un peu ... Décontenancé, surpris, déçu, désarmé. Alors, si je ne sais pas quoi faire, je demande à l'élève de s'asseoir, je le laisse se calmer, de reprendre ses esprits avant de commencer un dialogue avec lui : il est important de me mettre à la place de cet élève, pour réfléchir sur ce qui a provoqué le conflit et ce que j'aurai pu faire, et à partir de ça améliorer ma gestion des futurs conflits. »

aprendizagem, mas à própria autoridade docente e, em decorrência, à relação específica com os alunos (em especial os que contestaram a atividade e o poder docente). Ambos também modificam a condução das atividades, considerando os interesses discentes, e aprendem a dar soluções imediatas a problemas imprevistos.

A complementaridade está no que revela a natureza dos relatos, tomados do ângulo do professor: Jean reproduz, com detalhes, a dimensão externa do conflito, somente sugerindo ao interlocutor (transformado em testemunha da cena) toda a tensão provocada pela frustração de seu esforço por ensinar, diante da total indiferença dos alunos em relação à sua disciplina. Mesmo não se referindo a sentimentos ou pensamentos, Jean não deixa de indicar o que faz para solucionar o conflito — a total mudança didática. Já François dá acesso, imediatamente, à sua interioridade — sobretudo aos processos afetivos e cognitivos integrados por sua competência inter-relacional, sem, todavia, deixar claro o que fará a partir de suas descobertas. Assim, um explicita o que o outro deixa subentendido.

Como se insistiu ao longo deste trabalho, para considerar psicodinamicamente um conflito é necessário analisá-lo intersubjetivamente. Desse modo, nas classes de Jean e François, é necessário entender não só a posição desses professores, mas a de seus alunos — o que é possível graças à complementaridade dos relatos dos professores.

E a voz dos alunos aparece no discurso de Jean: se não pode ser generalizada (não se pode imaginar que todos os alunos ajam como alguns alunos de Jean), parece fidedigna — sobretudo porque o professor não se escusa de desvelar seu completo fracasso inicial. Ainda que não se possa enxergar diretamente a subjetividade desses alunos, pode-se inferi-la a partir de suas atitudes e palavras, senão em relação às atividades escolares em geral, ao menos em relação àquela disciplina. Desse modo, o que se escuta? “A gente vai fazer outra coisa” e “Eu quero ficar pra me distrair”. Claramente desmotivados para o aprendizado do conhecimento formal, esses alunos querem “outra coisa”: a distração sem pretensões ou perspectivas. Não ao trabalho! Viva, só, o prazer imediato, sem limites e sem sublimação...

Os alunos de François e de Jean não são mais crianças de quem se compreenderia o gosto por brincar e a falta da disciplina para atividades intelectuais: ao contrário, são jovens alunos do ensino médio que, apesar de terem vivido ao menos uma dezena de anos na escola, não conseguiram (ou deixaram de) ver sentido no conhecimento escolar. Decerto que há nessa apreciação efeitos sociais e institucionais: alunos de um liceu profissionalizante, têm provavelmente um histórico de dificuldades ou fracassos e sabem que são, por isso, dirigidos para um destino socialmente menos valorizado.

Mas há também na conduta deles um traço anti-social que aponta para uma transicionalidade abalada, no que diz respeito à relação com o conhecimento: o saber científico e técnico não é atraente por não ter sido libidinalmente investido, por não funcionar como objeto transicional — ou, em experiências mais difíceis, por não existir nem mesmo o registro de um objeto confiável no qual investir.

Por essa razão, os alunos de Jean dirigem contra seu professor atos de violência passiva física (com sua presença não-participante) e verbal (recusando-se a participar das atividades), invertendo as prioridades para o uso do tempo e do espaço da aula e pretendendo ignorar a autoridade do professor: comunicam, portanto, um apelo à reparação adulta.

É esse esforço reparador que orienta as intervenções de Jean e François, atestando suas competências inter-relacionais. Para chegar à conversa com o aluno (François) ou à mudança de método (Jean), foi preciso, inicialmente, reconhecer a perturbação inicial decorrente do conflito, bem expressa pelos adjetivos usados por François: embaraçados, surpresos, decepcionados e desarmados, esses professores experimentaram reações muito próximas ao susto do estranhamento, e ainda que não haja evidências de um retorno do recalcado, o desinteresse pelo saber sistematizado fere o amor-próprio e ameaça o poder dos professores, que são colocados, pela violência de seus alunos, na condição de objetos manipuláveis. Jean é claro: “não quero aqui uma pessoa que despreza o que eu faço”.

Ao invés de paralisarem em razão do próprio constrangimento, eles reagiram e traduziram o desinteresse do alunado como um sinal que os compelia a agir. François resume, noutra passagem de sua entrevista, essa capacidade tradutora: “Eu, aqui, por exemplo, me dei conta de que é preciso nunca entrar no jogo de um aluno”<sup>33</sup>. Nesse sentido, uma estratégia adotada por Jean e François é a de identificar e considerar a perspectiva de seus alunos, tentando entender como pensam (e jogam), num esforço de descentramento e empatia: “é importante colocar-me no lugar do aluno”<sup>34</sup> (François).

Não basta entender o jogo relacional e traduzir a mensagem na violência do aluno, porém: é necessário oferecer-lhe limites. A mudança metodológica de Jean e o diálogo de François tinham por meta fazer seus alunos trabalharem, sem dispensar qualquer deles, através de um processo de comunicação que instaura a confiança e, valendo-se dos dispositivos institucionais da sala, permite a transformação do funcionamento segundo o

<sup>33</sup> No original: « Moi, ici, par exemple, je me suis rendu compte qu'il ne faut jamais entrer dans le jeu d'un élève ».

<sup>34</sup> No original: « il est important de me mettre à la place del'élève ».

princípio do prazer (o esgotamento pelo prazer imediato) em princípio de realidade (a sublimação pelo saber, agora investido de desejo e de credibilidade).

Assim, Jean e François ilustram, em suas intervenções, os dois aspectos da competência inter-relacional: ela é um saber conviver e, no caso do educador, um saber ensinar a conviver e a gerir conflitos, no contexto da intersubjetividade. Num permanente esforço pela comunicação, pela garantia dos dispositivos e dos limites, esses professores mostram, na prática das inter-relações, como superar conflitos sem recorrer à violência, controlando a própria agressividade e a dirigindo para fins socialmente relevantes — no caso, o ensino.

Assim, demonstrou-se a validade da tese e de seus corolários: os desdobramentos do argumento desenvolvido até este Capítulo serão o objeto da Conclusão, a seguir.

## 6. SER UMA LIÇÃO PERMANENTE: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem lê as reflexões de Gandhi sobre sua vida, identifica nelas o constante empenho pessoal pelo auto-aperfeiçoamento e pela felicidade dos seus semelhantes. O líder da independência da Índia ensinou — com seu engajamento político e sua vida pessoal, em profunda coerência com o princípio ético (e, para ele, religioso) da não-violência — que a paz não é só a meta, mas já o caminho. “A não-violência não se reduz a um simples princípio filosófico. Ela regula toda minha vida<sup>1</sup>” (GANDHI, 2006, p.84).

Não foi, então, por acaso que se escolheu para epígrafe principal deste trabalho uma passagem em que o próprio Gandhi reflete sobre sua experiência de conflito, envolvendo um aluno difícil que vivia no *ashram*: nela se assiste a um conflito cujo enfrentamento torna-se um meio para o aprendizado intersubjetivo da não-violência nas inter-relações.

O relato mostra um professor que, ao reconhecer-se capaz de ser violento, esforça-se por mobilizar habilidades emocionais de autoconsciência e autocontrole, reflete sobre a sua experiência e aprende a administrar melhor sua autoridade e seus desejos. Mostra também a comunicação com seu aluno, que termina por aprender o valor caro ao mestre.

Como Gandhi, o(a) educador(a) não raro se defronta com uma verdade: a não-violência não é dada, mas aprendida num exercício sempre criativo e pessoal. Assim, encarar situações de prevenção à violência e de gestão do conflito é, igualmente, aceitar enxergar em si a capacidade de ser violento(a) e, por conta disso, observar os próprios desejos, sentimentos, pensamentos e condutas, para aperfeiçoar as intervenções.

Foi nessa perspectiva de análise que, na introdução, a partir de uma discussão sobre o conceito de competência, definiu-se a competência inter-relacional como um saber conviver e ensinar a conviver. Ela responde à pergunta sobre qual a competência necessária ao(a) educador(a) na gestão de conflitos conviviais e no manejo de situações de violência na escola, através da mobilização e integração de um grupo de habilidades cuja categorização neste trabalho enfatizou cinco dimensões do saber conviver e ensinar a conviver: a técnico-comportamental, a cognitiva, a afetiva, a sócio-comunicacional-relacional e a desiderativa.

---

<sup>1</sup> No original: «Pour moi, La non-violence ne se ramène pas à un simple principe d'ordre philosophique. Elle règle toute ma vie.»

Decerto que as situações específicas permitem reconhecer imediatamente as habilidades: porém, a capacidade de combiná-las adaptativa e eficazmente — de modo a garantir um saber consistente, abrangente, complexo e transferível, em função da convivência pacífica e de sua aprendizagem na escola — exige que se fale da competência inter-relacional. É essa competência que explica a (re)constituição do espaço potencial escolar e a elaboração do estranhamento necessários à prevenção e à superação da violência na escola — núcleo da tese aqui desenvolvida.

Ao constituir ou preservar esse espaço e ao favorecer a superação do estranhamento, o(a) educador(a) mostra-se competente na prevenção da violência e na gestão dos conflitos na escola — especialmente naquelas situações em que as inter-relações (compreendidas sobretudo no microssistema e no endossistema da escola) indicam o caráter a um só tempo pessoal e intersubjetivo do(s) ato(s) violento(s). Na escola, a convivência dá espaço à personalização e a violência deixa, com frequência, de ser anônima: ela não se constitui como um padrão casual de emprego da agressividade, mas se dirige para certos alvos que, por suas características pessoais, são escolhidos. Não é apenas bater, mas bater no mais fraco. Não se ofende a qualquer um, mas a quem é considerado inferior ou discrepante etc. As relações de poder entram em cena.

Tal é o caso — para recorrer à classificação de Pain, Barrier e Robin (1997) — das violências ativas e passivas, físicas e verbais: todo o leque de agressões físicas, roubos, depredações, injúrias, assédio (*bullying*), ameaças, brincadeiras de mau gosto, desrespeito e indisciplina na sala de aula e na escola promovem o desfazimento das condições que tornam viável o espaço potencial e impedem a elaboração do estranhamento. Não se pode esquecer, entretanto, das violências próprias à instituição escolar, mais sutis e, por isso, menos visíveis: diluídas na lógica e na rotina do sistema de ensino, elas acabam por ganhar rostos, muitas vezes os dos próprios educadores e educadoras. Materializadas nas relações pedagógicas, essas violências afligem igualmente o microssistema e o endossistema, poluem o clima institucional e, com isso, têm sua parcela na deterioração do espaço escolar, gerando mais violência na escola.

Dada a importância e multiplicidade dessas situações, reconheceu-se a necessidade de empreender, no Capítulo 2, uma revisão crítica da literatura científica sobre a violência na escola: nela identificadas a polissemia e a carga ideológica do conceito (em razão da complexidade do fenômeno), procedeu-se, no Capítulo 3 a outra retomada do estado da arte, desta feita sobre as teorias da violência, especificamente por se supor que essas teorias permeiam as representações de educadores(as) sobre a violência, afetando suas habilidades

cognitivas concernentes às inter-relações e, por derivação, suas competências inter-relacionais.

Nesse acompanhamento da literatura, teve especial importância a referência às perspectivas psicanalíticas da violência, pois serviu para responder à pergunta sobre a natureza dos processos inconscientes subjacentes às práticas de violência no cotidiano das inter-relações sociais. Por conta do narcisismo, do estranhamento e da tendência anti-social, entenderam-se as violências ocorridas nas relações conviviais — inclusive aquelas ocorridas na escola — como motivadas por processos defensivos de uma auto-imagem individual ou grupal irreal, porque superestimada narcisisticamente. Nos conflitos inerentes às relações intersubjetivas, o reconhecimento da própria imperfeição e da interdependência (negando o desejo de autonomia), ou ainda do súbito retorno do recalcado (no estranhamento) representam ameaças à auto-imagem e despertam o desejo de danificar ou destruir quem seja reconhecido como fonte da ameaça.

Ao longo do Capítulo 3, caminho teórico adotado levou a reconhecer na Pedagogia Institucional (em especial nos estudos de Jacques Pain e de seus colaboradores) uma teoria pedagógica que, enfatizando a dimensão relacional dos processos de ensino-aprendizagem, traz uma importante contribuição para o entendimento do papel do educador na gestão dos conflitos relacionais e na prevenção da violência na escola. Pela proximidade teórica com que pensa as relações pedagógicas — invocando a teoria psicanalítica, seus princípios ajudam a explicar a competência inter-relacional, em particular no estudo da função gestora de limites e normas, à qual se associa a garantia do respeito a leis inegociáveis.

A reflexão teórica possibilitou ver a relação entre a competência inter-relacional e os dispositivos institucionais propostos pela Pedagogia Institucional: tal relação — analisável da perspectiva dos dispositivos, como se entendeu do trabalho de Casanova (1997, 2004) e da perspectiva da competência do educador, como se fez neste trabalho — leva a entender tanto a impossibilidade de uma competência inter-relacional num vácuo institucional quanto a inviabilidade da constituição e manutenção dos dispositivos institucionais sem um(a) educador(a) competente em inter-relações.

Assim consideradas, por exemplo, várias das habilidades sócio-comunicacionais fazem apelo permanente aos dispositivos escolares, e mesmo as habilidades desiderativas (as mais privadas e inferidas, já que relativas ao inconsciente) são desenvolvidas em função das interações pedagógicas.

Destarte, a incursão pela Pedagogia Institucional permitiu introduzir a resposta à pergunta sobre as funções a serem exercidas por educadores e educadoras em razão do

conflito e da violência: reguladores e mediadores do convívio e dos conflitos da convivência, eles educam também por seu exemplo e pelas situações de aprendizagem que criam para ensinar a conviver — tornando-se uma lição permanente.

Essa resposta foi desenvolvida, no Capítulo 4, com a proposição de uma teoria da tradução não violenta do estranhamento no espaço potencial escolar, construída com a articulação do conceito freudiano de estranhamento e os conceitos winnicottianos de objeto transicional, espaço potencial, comunicação (notadamente a não-intencional defensiva) e tendência anti-social.

Tal teoria atribui ao(à) educador(a), graças à sua competência inter-relacional, as funções de tradutor(a) do estranhamento e de reparador, no espaço potencial escolar, da assimetria intersubjetiva entre vítima e autor da violência, intervindo em situações que vão do cuidar das condições de aprendizagem e do clima escolar em geral ao atentar pontualmente a conflitos através da mediação escolar, por exemplo. Com a articulação conceitual empreendida e sua aplicação à competência inter-relacional, entende-se que este trabalho trouxe uma contribuição teórica original para a teoria das competências dos(as) profissionais da educação escolar.

Ser responsável pela (re)constituição do espaço potencial — primeira condição para a experiência transicional na escola — e pela tradução pacífica do estranhamento implica, conseqüentemente, em saber conviver e ensinar a solucionar conflitos, resolvendo-os de modo não-adversarial. Esse duplo saber ajuda a prevenir a violência na escola, pois age no clima institucional de forma a engendrar uma comunicação verbal clara e assertiva. Por conseguinte, a escola vem a constituir-se num lugar onde o conhecimento inscreve-se na cadeia de substitutos do objeto transicional, onde é possível aprender habilidades sociais, comunicacionais, afetivas, cognitivas e comportamentais.

Por isso, também no Capítulo 4 oferece-se uma explicação sobre o estabelecimento de um bom clima institucional, considerado expressão maior do espaço potencial escolar, a partir da perspectiva teórica da transicionalidade, respondendo à quarta questão levantada na introdução. O clima escolar dá conta da qualidade das relações mantidas na escola, bem como das relações que são mantidas com a própria instituição, e resulta de uma combinação sempre complexa e específica de 11 fatores, descritos por Pain, Barrier e Robin (1997) e por Pain (2006a). Logo, ele é o termômetro da intersubjetividade a sustentar os vínculos sociais e epistemológicos: em sua potencialidade, aponta sempre para o vir a ser, o ainda-não-completamente, característico da abertura inerente ao conhecimento e às relações humanas.

Na escola, é o espaço do ensino e da aprendizagem, proporcionando a inclusão do saber científico, artístico e filosófico na série de substitutos do objeto transicional.

Por aplicar-se o modelo transicional winnicottiano à escola, no Capítulo 4 afirmou-se que a constituição de um bom clima escolar dependerá da intervenção do(a) educador(a) capaz de prover um ambiente suficientemente bom para a aprendizagem. Em outras palavras, um ambiente provedor de limites, segurança e motivação com vistas às transformações desejadas para e pelo aluno, em que as relações são guiadas sem autoritarismo nem lassitude.

Daí a importância, para a constituição do bom clima escolar, da qualidade das intervenções de professores(as) e diretores(as), indicados como profissionais cuja conduta é decisiva na composição da atmosfera institucional. No contexto coletivo da escola, essas intervenções dependerão da forma de organização em equipe e do modo com que esses educadores se valem de suas subjetividades e de suas competências — destacadamente a competência inter-relacional — para criar um ambiente favorável à aprendizagem.

Longe de pretender explicar todos os referidos planos de manifestação de violência nas escolas, esse modelo salienta a pessoa do(a) educador(a), tanto ao descrever uma competência cuja abrangência alcança os planos (microssistêmico, endossistêmico e, eventualmente, mesossistêmico) referidos por Tilmant (2004) ao tratar da violência na escola; quanto por analisar os fundamentos psicodinâmicos necessários àquela competência, contrapostos aos elementos favorecedores de violências nas inter-relações estabelecidas nesses planos.

As respostas à quinta e à sexta perguntas — respectivamente, dos motivos e do modo de aquisição e emprego da competência inter-relacional — foram desenvolvidas no Capítulo 5, já a partir do exame daquela competência na situação de mediação de conflitos na escola, ao final do Capítulo 4.

Em relação à quarta questão, na análise das histórias de vida e das intervenções dos educadores e educadoras competentes em inter-relações, foi unânime a identificação de cada um(a) com as funções do(a) educador(a) escolar, atestada por alguns elementos encontrados nas falas dos entrevistados e entrevistadas. Suas habilidades no exercício da administração, da supervisão e do ensino — a transcendência, a auto-investigação e a autoconsciência desiderativa, a fruição de prazer pelo trabalho realizado são provas de que os serviços por eles prestados têm para eles e elas um significado pessoal, marcado por suas histórias de vida e suas experiências profissionais.

Esse significado subjetivamente construído é motivador porque deriva de outras identificações primárias, constituídas com adultos significativos — a mãe, nos casos de Socorro e Maria; o pai e a segunda professora, na história de Rosa; a família de origem para

Pedro; a família constituída por Jean; um professor do liceu, na vida de François —, com os quais se estabeleceram vínculos libidinais em períodos fundadores — a infância e a juventude.

Com efeito, a narrativa das histórias de vida dos entrevistados e entrevistadas permite afirmar a contribuição das imagos parentais e pedagógicas para a constituição de seus ideais de ego — essa “instância da personalidade resultante da convergência do narcisismo [...] e das identificações com os pais, com seus substitutos e com os ideais coletivos”, constituindo “um modelo a que o sujeito procura conformar-se” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1991, p. 222). Traços de caráter, habilidades pessoais e profissionais, admirados naqueles adultos significativos, transformaram-se em valores cuja configuração modelar demarcou o trabalho psíquico de Socorro, Maria, Rosa, Pedro, Jean e François na construção de suas auto-imagens profissionais.

Nas origens desses ideais há, então, desejos individuais comungando do mesmo desejo narcísico de reconhecimento pelo outro: Socorro queria assenhorear-se de seus desejos sem romper com a mãe; Maria buscava corresponder à orientação materna, na qual enxergava proteção e providência; Pedro lutava a fim de sobreviver e encontrar um lugar, tornando bem-sucedida a experiência de seus pais migrantes; Rosa procurava ser alvo das atenções do pai e, depois, da segunda professora; Jean encontrava na esposa e na filha um espaço intersubjetivo seguro em meio às selvas de anonimato por que passou; e François pretendia inscrever-se numa tradição social propiciada pelo esperte.

O fato de serem considerados educadores e educadoras competentes em inter-relações leva a afirmar que esses desejos narcisistas de reconhecimento foram provavelmente correspondidos num ambiente suficientemente bom, de modo a provê-los com um registro subjetivo consistente de suas experiências transicionais. Daí se afirmar ser um tal registro condição necessária, ainda que não bastante, para a aquisição da competência inter-relacional do(a) educador(a).

O reconhecimento, agora não mais só pessoal, mas também social, vem com o exercício de suas funções como educadores e educadoras. Ora, a violência é a antítese desse reconhecimento intersubjetivo — ao menos no que se refere ao *status* de sujeitos de direitos, dignos de respeito, consideração e proteção. Na escola, a violência fere o narcisismo necessário à preservação da identidade de educadores e educadoras, fundada na atribuição do encargo de transmitir uma parte do saber cultural, de seus conhecimentos e valores — partícipes, portanto, da construção da sociabilidade.

A qualidade e a força desiderativa dos ideais de ego desses(as) educadores(as) competentes em inter-relações, aliadas ao reconhecimento social e institucional — mas também intersubjetivo, produzido nas relações pedagógicas microssistêmicas e endossistêmicas — são motivos da intervenção desses educadores e educadoras em situações de conflito e de violência na escola. Enquanto o convívio supõe o conflito, a violência é sua antítese. Assim, são os ideais, alimentados pela identificação com as imagos parentais e pedagógicas, e o desejo de reconhecimento que se combinam para formar uma espécie de imperativo educacional: “não permitir, favorecer ou gerar a violência na escola”, sob pena de não corresponder àqueles ideais de ego do educador(a). Diante de situações de conflito e de violência, a intervenção preventiva ou reativa caracteriza, conseqüentemente, o(a) educador(a) dotado de competência inter-relacional.

Esse mesmo modelo, contudo, não permite a redução da análise ao(à) educador(a) exclusivamente, eliminando-se o seu contexto de intervenção e, com isso, descomprometendo a instituição: antes, a ênfase no papel do educador serve apenas como uma lupa para evidenciar a competência inter-relacional nas intervenções do(a) educador(a) responsável pela constituição de espaços potenciais na escola.

Por isso, a relação entre competência inter-relacional e dispositivos institucionais é fundamental. Mesmo sem garantir a evitação de toda a violência na escola — pois há violências mesossistêmicas (produzidas na vizinhança) e exossistêmicas (produzidas na sociedade) —, essa relação entre competência e dispositivos torna possível aos educadores e educadoras intervenções preventivas e reativas nos planos microssistêmico e endossistêmico.

Tais intervenções podem ganhar um caráter terapêutico, no sentido que Winnicott (1996, p.75) atribui a esse termo: “colocar-se numa posição na qual alguém possa se comunicar em nível profundo”. Isso é consideravelmente importante para indivíduos cujo padrão relacional está afetado pela privação de um ambiente suficientemente bom a ponto de não conseguirem aproveitar os dispositivos escolares — testando-os com vários tipos de provocação (como mostrou o relato de Jean).

A disposição a comunicar-se em nível profundo é uma das habilidades componentes dos perfis inter-relacionais de vários dos entrevistados, dentre os quais seis tiveram seus relatos analisados no Capítulo 5: além de identificar e explicar suas competências inter-relacionais, a análise de seus perfis levou a reconhecer um conjunto de elementos cuja configuração permite chegar a conclusões mais gerais.

Todavia, antes de comentar os perfis, cumpre chamar a atenção para a sexta questão levantada no início da pesquisa — como esses educadores e educadoras adquiriram e

empregaram seus perfis de competência inter-relacional? A resposta revela uma articulação pessoal entre a própria sociabilidade, formada ao longo da vida, no contato com grupos sociais próprios à infância e à juventude (família, escola, amigos), os estudos teóricos e a própria experiência profissional em escolas.

Mostrou-se, no decorrer da investigação, não ser inata a competência inter-relacional: saber lidar com conflitos não é gratuito. E se é necessário aprender a fazê-lo, aprende-se mais e melhor com a ajuda sistemática e especializada dos formadores já competentes nesse campo. Os perfis apresentados indicaram ser o desenvolvimento dessa competência o resultado de uma combinação da formação e da experiência profissionais, além das características pessoais e da história de vida de cada um(a).

Deve-se destacar que a formação acadêmica nas universidades e nos centros de formação foi avaliada pela maioria dos entrevistados como generalista, teórica e distanciada da realidade prática escolar — não colaborando na proporção devida com que eles(as) se tornassem competentes em inter-relações. Eles e elas tiveram de aprender sozinhos a intervir, na maior parte dos casos. E se o aprendizado autônomo é uma alternativa desejável, pode ser o caminho mais difícil e, em alguns casos, menos produtor para o desenvolvimento da competência inter-relacional: por definição, essa competência supõe mobilizar e integrar habilidades voltadas para as relações intersubjetivas.

A partir dessas habilidades, então, são extraídas algumas conclusões sobre o emprego das competências inter-relacionais pelos entrevistados e entrevistadas. Verificaram-se algumas constantes em todos os perfis e em cada dimensão: afastando-se uma explicação da constância enquanto efeito de julgamentos enviesados do pesquisador, conclui-se que a análise das situações de conflito e violência, o domínio e mobilização de técnicas de intervenção, a metacognição, o raciocínio crítico e transcendente, a autoconsciência desiderativa, a estima social, a autoconsciência emocional, a liderança e autoridade, o cuidado com o clima relacional, e a atenção a pessoas com problemas de socialização (e/ou de aprendizagem) são habilidades primárias a serem consideradas na formação da competência inter-relacional.

Não se pretende, ao fazer tal comentário, que outras constantes<sup>2</sup> e mesmo habilidades não constantes (não identificadas em todos os perfis)<sup>3</sup> não sejam importantes para a competência inter-relacional. O interesse não é de criar uma hierarquia de habilidades, nem

---

<sup>2</sup> Eventualmente consideradas secundárias (por sua frequência média) ou terciárias (por sua frequência mínima).

<sup>3</sup> À semelhança da gestão da disciplina, da verbalização de mensagens não verbais, da clarificação de mensagens verbais não assertivas e da articulação mesossistêmica entre escola e família.

um modelo ideal de competência. Indicam-se tão-somente alguns dos fatores que determinam a formação pessoal, aberta e complexa, da competência inter-relacional: as semelhanças e diferenças identificadas entre os perfis, num exercício comparativo, mostraram que a competência inter-relacional varia conforme a formação (pessoal e profissional) do educador escolar, e segundo a função assumida (direção, ensino, acompanhamento pedagógico).

Por isso as habilidades de liderança e autoridade mostraram-se em maior frequência nas entrevistas das diretoras; a metacognição e a capacidade de organizar as condições de aprendizagem foram habilidades nítidas entre os professores; a tolerância (mais possível a quem não exerce a liderança) foi característica no relato da supervisora.

Outro determinante que explica as variações das competências é a experiência profissional do(a) educador(a): nela se incluem, por exemplo, a faixa etária do alunado e o plano de manifestação da violência enfrentada. Jean, Pedro e François referiram-se a seu trabalho junto a adolescentes e a situações de violência microssistêmica; o trabalho de Rosa é voltado para crianças, gerindo os efeitos da violência endossistêmica e mesossistêmica (marcadamente os familiares); Socorro e Maria lidam, sobretudo, com adolescentes e adultos, enfrentando a violência mesossistêmica e exossistêmica.

Ainda que não se tenha delineado esta pesquisa para estabelecer comparações transnacionais, os resultados também sugerem a determinação de fatores socioculturais nas variações dos perfis inter-relacionais dos educadores entrevistados. Reconhece-se a possibilidade de inferir, a partir da qualidade discursiva das entrevistas, que os educadores franceses racionalizaram mais suas experiências e foram mais assertivos (apresentaram mais análises que descrições).

Além disso, eles demonstraram muitas similaridades acerca das habilidades das dimensões técnico-comportamental e cognitiva — o que permitiu, inclusive, a análise conjunta de seus dados. Já os educadores brasileiros falaram mais de suas subjetividades, sendo, por isso, mais facilmente encontradas habilidades desiderativas e afetivas.

É certamente possível questionar a interferência da nacionalidade do pesquisador no seu desempenho ao entrevistar diferentes grupos. Mas, como mostram as pesquisas, não se pode argumentar contra o fato de as diferentes condições infra-estruturais influenciarem os problemas encontrados e a forma de seu enfrentamento: a escola pública francesa recebe muito mais investimentos que a brasileira, em geral; a escolaridade dos entrevistados franceses era mais alta que a da maioria dos brasileiros; e não houve referências à gestão de problemas relativos a fatores exógenos nos discursos dos franceses, enquanto os efeitos nocivos da vizinhança com o tráfico de drogas foram onipresentes nos discursos dos

brasileiros, revelando uma escola socialmente mais frágil, retrato de comunidades empobrecidas e socialmente desprotegidas.

Aqui se insiste: a comparação só visa a mostrar fatores de explicação das variações de perfil. As realidades francesa e brasileira são distintas, pelo que também são distintas as competências. Se a educação recebe investimentos estatais muito mais altos na França, esse país ainda mantém bem viva a contradição entre o discurso igualitário republicano e a lógica seletiva de seu sistema escolar, incidindo sobre o desinteresse do alunado ("destinado", no final de uma dezena de anos, ao trabalho, à mais-valia e, paradoxalmente, ao menosprezo). No Brasil, infelizmente, a secular falta de investimentos na educação pública e de políticas de formação dos educadores favorece uma seleção escolar muito mais precoce, com a depauperação da escola, tornando bem mais nítida a contradição antes referida.

Mas as constantes já apontadas levam igualmente a identificar características das competências inter-relacionais que ultrapassam as nacionalidades: o cuidado com a qualidade das inter-relações na escola e na sala de aula, a autocrítica e a transcendência (no cultivo de valores e projetos) para o enfrentamento dos conflitos, cuja gestão torna-se responsabilidade dos educadores e educadoras — e seu traço comum mais relevante —, motivando-os a agirem em favor de um melhor clima escolar.

Organizar as habilidades em dimensões características da competência inter-relacional foi um artifício utilizado, de um lado, com o fito de sintetizar os principais traços identificados na pesquisa acerca da atuação do educador na gestão de conflitos e na prevenção à violência; de outro lado, foi ocasião de incluir-se a dimensão desiderativa. Esta, em particular, não diretamente observável nem sujeita à operacionalização, como os processos inconscientes, só pode ser suposta para explicar certas mudanças subjetivas e intersubjetivas.

Ter consciência de desejos mais profundos, investigar-se, assegurar condições para a fusão entre libido e agressividade e a sublimação pulsional, além de orientar-se por sua função intersubjetiva nas relações pedagógicas não são habilidades de que se tenha consciência freqüentemente e, portanto, não são, na maioria dos casos, faladas.

Não obstante, os dados levam a concluir ser essa uma dimensão precípua da competência inter-relacional do educador, decorrente da articulação satisfatória entre as outras dimensões, e de que se deve cuidar na formação pedagógica.

À pergunta sobre a relevância do recurso à dimensão desiderativa para explicar a competência inter-relacional, responde-se, em razão da escolha teórica feita neste trabalho, pela postulação da existência da determinação de processos inconscientes sobre a conduta, os

afetos e o pensamento conscientes. Considerá-los na relação pedagógica é reconhecer a humanidade de qualquer educador e educadora, como mostraram as entrevistas analisadas.

Daí uma advertência: desenvolver uma autoconsciência desiderativa e se dispor a investigar os efeitos da própria subjetividade no trabalho não significam fazer psicanálise na escola, mas incluir, nos cursos de formação de educadores, oportunidades para uma reflexão sobre a prática profissional e a própria subjetividade — o que pode começar de modo intelectual e alcançar níveis mais afetivos e até desiderativos.

A pesquisa suscitou novas questões a serem exploradas em futuras investigações. Talvez a mais importante delas diga respeito ao desenvolvimento da competência inter-relacional ao longo da formação de educadores e educadoras, tanto a inicial quanto a continuada. Como criar ocasiões de informar e formar em competência inter-relacional?

Na formação do educador e da educadora, parece urgente criar situações para, de um lado, esclarecer acerca da competência inter-relacional, contribuindo de modo mais intencional e eficaz com sua formação; e, de outro, aprofundar a reflexão sobre o caráter inter-relacional inerente a muitos dos processos de formação já disponíveis. Se é possível aprender a conviver convivendo, o mesmo não se aplica ao ensino, que exige planejamento e (auto-)avaliação constantes, domínio técnico, consciência dos objetivos e das próprias potencialidades e limitações.

Daí a importância de promover, em universidades e escolas, ocasiões voltadas à formação inicial e continuada da competência inter-relacional, o que pode encontrar lugar, por exemplo, em muitos dos cursos oferecidos na universidade: relações humanas, orientação e supervisão educacional, filosofia e psicologia da educação, planejamento e avaliação da aprendizagem, didática e, claro, a prática de ensino.

Assim sendo, o estudo teórico, mas também a pesquisa sobre competências, conflitos e violência ajudam. Mais: é necessário propiciar freqüentes circunstâncias de contato com a prática escolar, aproximando o(a) futuro(a) educador(a) dos conflitos reais e das intervenções possíveis a fim de, conforme a função exercida na escola, solucioná-los e prevenir seu agravamento na forma de violência.

Muitos centros de formação recebem educadores e educadoras, cujas experiências precisam ser reconhecidas, analisadas e aprimoradas. Pouco ainda se faz para considerar o rico conhecimento prático que muitos licenciandos trazem de seus trabalhos — pois muitos deles, chegados à universidade em busca da titulação acadêmica, trabalham em sala de aula há anos, e não encontram chance de integrar a teoria estudada e a prática vivida. Por conta do

distanciamento mantido entre conhecimento teórico e saberes práticos, a competência inter-relacional é desenvolvida por menos pessoas que o desejável.

É igualmente necessário auxiliar os futuros educadores e educadoras a adquirir habilidades sociais, técnicas, cognitivas e afetivas úteis na resolução prática dos conflitos, o que, muitas vezes, é requerido desde o começo pela prática. Dessa forma, é mister aproveitar as ocasiões de aprendizagem de conceitos e teorias para torná-las também ocasião de aprendizado da competência inter-relacional, entendida doravante enquanto requisito para a formação pedagógica, a qual, para tanto, precisará ser situada e aberta, demandando trabalho individual e em equipe distintos dos tradicionalmente encontrados em nossas universidades.

Por outro lado, nas escolas, é indispensável a criação de equipes de estudo, de avaliação e de intercontrole dedicadas à organização das atividades de ensino e ao planejamento e à avaliação de medidas preventivas e reativas em face do conflito: não passou despercebido que, à exceção de um professor, não houve referências, nos discursos dos outros entrevistados, ao trabalho em equipe.

Nada disso se concretiza sem a implementação de políticas educacionais de prevenção à violência e de gestão de conflitos, definidas em vários níveis interligados: cada educador(a) na interação com o alunado, a equipe de educadores(as), a escola, a comunidade e, por fim, o próprio sistema de ensino. Quando existentes, as medidas adotadas pelos governos federal, estaduais e municipais são ainda incipientes e carecem de unidade, no que tange a certos princípios gerais, orientadores da intervenção preventiva e reativa.

As experiências educacionais já desenvolvidas no Brasil — algumas das quais referidas neste trabalho (ABRAMOVAY; ANDRADE; FARAH NETO; MACEDO E CASTRO, 2003; ABRAMOVAY ET AL., 2003; CASTRO, 2001; LUCINDA; NASCIMENTO; CANDAU, 2001; NOLETO, 2004; WAISELFISZ; MACIEL, 2003) — destacam alguns desses princípios orientadores, três dos quais são aqui lembrados. Primeiro: não há solução milagrosa nem imediata para a prevenção ou a superação da violência nas escolas. Em grande parte, usando uma metáfora biológica, é necessário modificar a anatomia e a fisiologia da escola — no que Tilmant (2004) veria seus planos microssistêmico, endossistêmico e até mesossistêmico.

Outro princípio é o da especificidade das soluções: cada escola é única e a cada uma correspondem situações distintas de violência. Se não há uma só violência para todas as escolas, também não há um só modelo de intervenção a ser adotado. É o que afirma Candau (2001, p.156): “muitas podem ser as iniciativas. Cada conjunto de estratégias deverá ser pensado em relação a uma realidade concreta e sua problemática”.

Um terceiro princípio é relevante: todos os atores da comunidade escolar estão implicados na transformação de sua escola. Há que se fortalecer os laços entre escola e comunidade, oferecendo oportunidades culturais com os objetivos de ultrapassar os limites do currículo oficial e estabelecer (ou reforçar) a ligação entre o conhecimento formal e a vida de alunos e alunas — sentido maior da escola como espaço potencial.

Entre esses atores, têm um papel destacado os(as) educadores(as). Nos relatos e análises dos programas de prevenção e combate à violência nas escolas antes mencionados, há indicadores consistentes do emprego da competência inter-relacional, a exemplo das habilidades de uma professora da primeira fase do ensino fundamental do Rio de Janeiro, citada por Lucinda, Nascimento e Candau (2001, p.73): “você tem que ser criativo. [...] Isso ajuda e aproxima. Conquista a atenção delas, e aí você começa a trabalhar a violência. [...] Se o dia-a-dia traz a violência, você deve apresentar para elas o diferente... [...] que ajuda a sair do cotidiano”.

Com políticas educacionais abrangentes e situadas, o trabalho dessa professora carioca, assim como o de Jean, Socorro, François, Rosa, Pedro e Maria — voltados para a constituição, na escola, de espaços potenciais aumentando as chances de traduções não violentas dos conflitos sociais — serão mais integrados, conhecidos e valorizados, pelo valor que têm ao constituírem-se, como Gandhi, em lições permanentes de não-violência na escola.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ABRAM, Jan. **A linguagem de Winnicott**. Dicionário das palavras e expressões utilizadas por Donald W. Winnicott. São Paulo: Revinter, 2000.
- ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Enfrentando a violência nas escolas: um informe do Brasil**. In: FILMUS, Daniel et al. **Violência na escola: América Latina e Caribe**. Brasília: UNESCO, 2003. p. 89-152.
- \_\_\_\_\_. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.
- ABRAMOVAY, Miriam et al. **Escolas inovadoras: experiências bem sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, 2003.
- ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane; FARAH NETO, Miguel; MACEDO E CASTRO, João Paulo. **Abrindo espaços – Bahia**. Avaliação do programa. Brasília: UNESCO, 2003.
- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças (Org.). **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ALENCAR, Eunice M. L. S. **Psicologia: introdução aos princípios básicos do comportamento**. 11. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.
- ANDRADE, Fernando. C. B. de. **Conceito de violência na filosofia política: formação e principais paradigmas**. **Temas em Educação**. João Pessoa, n. 7/8, p. 105-115, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Considerações psicanalíticas sobre a violência na escola**. **Caderno Aprender**. Feira de Santana (BA), ano 1, n. 1, p. 57-66, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Dentro ou fora: essa escola, onde está?** **Estilos da Clínica**. Revista sobre a Infância com problemas. São Paulo, ano VII, n. 12, p. 76-99, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Do saber desejar ao desejar saber: contribuições da psicanálise à educação escolar**. In: SALES, Vilmária F.; SILVA, Margarida do S. M. M.; BATISTA, Jaqueline B. (Orgs).

**Psicologia na educação: um referencial para professores.** 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2005a. p. 79-110.

\_\_\_\_\_. **Entre o espinho e o frio: o discurso do educador do ensino fundamental acerca da violência na escola.** 1998. 246 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1998.

\_\_\_\_\_. **Juventudes e violências: uma perspectiva educacional.** In: SALES, Vilmária F.; MONROY ROMERO, José A. (Orgs.). **Olhares brasileiro e mexicano sobre a juventude – questões contemporâneas.** João Pessoa (PB): Editora Universitária/ UFPB, 2005b, p. 55-80.

\_\_\_\_\_. **Relatório Conclusivo.** João Pessoa, 2006 (não publicado). Relatório de Estágio Doutoral, realizado no Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris X – Nanterre, sob a orientação do Prof. Dr. Jacques Pain, e apresentado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação e Cultura em julho de 2006.

\_\_\_\_\_. **Uma tarefa (im)possível: a formação de valores face à violência na escola.** In: VITA, Ivone B.; ANDRADE, Fernando C. B. (Orgs.). **(Des)fiando a trama: a psicanálise nas teias da educação.** São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2005c. p. 111-142.

\_\_\_\_\_. **Violência: a outra cena na escola.** In: **Educare.** Revista do Departamento de Fundamentação da Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, nº 2, p. 33-44, 2000.

\_\_\_\_\_. **Violência na escola: a Paraíba em foco.** **Olhar de Professor.** Revista do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Londrina (PR), ano 7, n. 1, p. 25-42, 2004.

ANZIEU, Didier. **Conflito psíquico.** In: DORON, Roland; PAROT, Françoise. **Dicionário de psicologia** São Paulo: Ática, 2001. p. 171-172.

AQUINO, Júlio G. **A violência escolar e a crise da autoridade docente.** **Cadernos CEDES.** Campinas (SP), ano XIX, n. 47, p. 7-19, 1998.

ARAÚJO, Ulisses F. **Conto de escola: a vergonha como um regulador moral.** Campinas: EdUnicamp / Moderna, 1999.

ARENDRT, Hannah. **Da violência.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

- ARTINOPOULOU, Vasso. A violência escolar na Grécia: panorama das pesquisas e estratégias de ação. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. (Orgs.). **Violência nas escolas: dez abordagens européias**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 153-174.
- ASSIS, Simone G.; PESCE, Renata P; AVANCI, Joviana Q. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.
- BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Analía. S. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, vol. 10, n. 1, 2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2002000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100007&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em 26 dezembro 2005:
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BATISTA, Analía S.; EL-MOOR, Patrícia. D. Violência e agressão. In: CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999. p. 139-160.
- BATISTA, Analía S.; PINTO, Ricardo M. Segurança nas escolas e *burnout* dos professores. In: CODO, Wanderley. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999. p. 312-323.
- BATTAGLIA, M. C. L. "Mediação escolar – uma metodologia de aprendizado em administração de conflito". Disponível em <[http://www.encontroacp.psc.br/mediacao\\_escolar.htm](http://www.encontroacp.psc.br/mediacao_escolar.htm)> Acesso em 19 abril 2005.
- BERNAL, Elsa C. Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Colombia. In: FILMUS, Daniel et al. **Violência na escola: América Latina e Caribe**. Brasília: UNESCO, 2003. p. 391-438.
- BIRNBAUM, Pierre. Conflitos sociais. In: BOUDON, Raymond. **Tratado de sociologia**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1995. p. 247-282.
- BLAYA, Catherine. Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 225-250.
- \_\_\_\_\_. Elementos de reflexão a partir do comparativismo europeu. In: SEMINÁRIO DE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS, 2002, Brasília. **Desafios e alternativas: violências nas escolas**. Anais do Seminário Internacional de Violências nas Escolas. Brasília: UNESCO, 2003, p. 37-56.

BLAYA, Catherine; DEBARBIEUX, Éric; RUBI, Stéphanie. Gender and violence in schools: Are girls victims or aggressors? Disponível em < [http://portal.unesco.org/education/en/file\\_download.php/665452f751fccb1c7a2debc043b123faBlaya+C++Debarbieux+E++Rubi+S++2003++Gender+and+violence+in+schools++Are+girls+victims+or+aggressor+s+.DOC](http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/665452f751fccb1c7a2debc043b123faBlaya+C++Debarbieux+E++Rubi+S++2003++Gender+and+violence+in+schools++Are+girls+victims+or+aggressor+s+.DOC) > Acesso em 06 setembro 2005.

BLIN, Jean-François; GALLAIS-DEULOFEU, Claire. **Classes difíceis**: ferramentas para prevenir e administrar os problemas escolares. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

BLOMART, Janine. Evitando a violência no ambiente das escolas primárias. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Orgs.). **Violência nas escolas**: dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002. p. 35-62.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da política. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

BODY-GENDROT, Sophie. Violência escolar: um olhar comparativo sobre políticas de governança. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 165-186.

BONAFÉ-SCHMITT, Jean-Pierre. **La médiation scolaire par les élèves**. Issy-les-Moulineaux: ESF, 2000.

BOUDON, Raymond; BOURRICAUD, François. **Dicionário crítico de sociologia** São Paulo: Ática, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982 (1. ed. em francês: 1970).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais e ética. 1ª a 4ª série. Brasília, DF: MEC / SEF, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: temas transversais - ética. 5ª a 8ª série. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997b. v. 10.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema Nacional da Educação Básica 2003**: Relatório Descritivo do Diretor – versão 2. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / INEP, 2003.

Disponível em < <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/metodologia/questionarios.htm> > Acesso em 19 setembro 2005

BREYNER, Flávio H. A. Educação popular e “competência” republicana. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 29ª, 2006, Caxambu (MG). *Anais...* Caxambu (MG): ANPED, 2006. 1 CD-ROM.

BURGUET, Marta. Diante do conflito... Uma aposta na educação. In: VINYAMATA, Eduard (Org.). *Aprender a partir do conflito – conflitolgia e educação*. Porto Alegre: ArtMed, 2005. p. 41-50.

CANDAU, Vera. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Reinventar a escola*. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001. p. 137-166.

CARDIA, Nancy. A violência urbana e a escola. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro, ano II, n. 2, p. 26-69, 1997.

CARRETERO, Mário. *Construtivismo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARVALHO, Maria Eulina P. Introdução à questão das relações de gênero na educação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Consciência de gênero na escola*. João Pessoa: EdUFPB / The Department for International Development / The British Council, 2000. p. 15-21.

\_\_\_\_\_. O que essa história tem a ver com as relações de gênero? Problematizando o gênero no currículo e na formação docente. In: CARVALHO, Maria Eulina P.; PEREIRA, Maria Zuleide da C. *Gênero e educação: múltiplas faces*. João Pessoa: EdUFPB, 2003. p. 55-76.

CASANOVA, Rémi. *Face à la violence dans la classe: ces enseignants qui réussissent*. Vigneux: Matrice, 2004.

\_\_\_\_\_. *La violence dans la classe: les réponses des experts à partir de celles des enseignants du primaire*. 1997. 237 p. Mémoire (D.E.A.) - Département des Sciences de l'Éducation. Université de Paris X. Nanterre, 1997.

CASANOVA, Rémi; CELLIER, Hervé; HUGON, Marie-Anne; PAIN, Jacques; ROSSETTO, Joseph. Réussir l'école pour réussir à l'école? Vers une pédagogie institutionnelle de projet. In: PAIN, Jacques. *Penser la pédagogie*. Vigneux: Matrice, 2003. p. 185-214.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CASTRO, Mary. (Coord.). **Cultivando vida: desarmando violências**. Brasília: UNESCO, Brasil Telecom, Fundação Kellog, Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2001.

CASTRO, Mary; ABRAMOVAY, Miriam. Marcas de gênero na escola: sexualidade e violências / discriminações. In: **Seminário sobre Gênero e Educação: educar para a igualdade**. São Paulo, 2003. Disponível na World Wide Web no endereço: < <http://observatorio.ucb.unesco.org.br/artigos/7.pdf> > Acesso em 19 abril 2004.

CHARVET, Anne-Marie et al. "La réussite scolaire". In: \_\_\_\_\_. **Observatoire National des Zones Urbaines Sensibles: Rapport 2005**. France: Ministère de l'Emploi, de la Cohésion Sociale et du Logement / Ministère délégué à la Cohésion Sociale et à la Parité, 2005.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel S. P. **Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar**. São Paulo: Biruta, 2002.

CLÉMENCE, Alain. Violência e incivilidade na escola: a situação na Suíça. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Orgs.). **Violência nas escolas: dez abordagens européias**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 223-247.

COLL, César; MARTÍ, Eduard. Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genético-cognitiva da aprendizagem. In: COLL, César; PALÁCIOS, José; MARCHESI, Álvaro. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2. p. 105-121.

CORNELIS, Sophie; ANDRADE, Fernando C. B. de. **Violence et transgressions**. Nanterre, juin 2006. (Non publié). Rapport de recherche présenté au Secteur « Crise, École, Terrains Sensibles », du Département des Sciences de l'Éducation de l'Université de Paris X, juin 2006.

COSER, Lewis. A. Conflito. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. (Eds.). **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996. p. 121-123.

COSTA, Jurandir F. **Violência e Psicanálise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

COWIE, Helen. Juventude e violência: um relatório para a conferência da UNESCO. In: SEMINÁRIO DE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS, 2002, Brasília. **Desafios e alternativas: violências nas escolas**. Anais do Seminário Internacional de Violências nas Escolas. Brasília: UNESCO, 2003, p. 111-144.

COWIE, Helen; SMITH, Peter K. Violência nas escolas: uma perspectiva do Reino Unido. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. (Orgs.). **Violência nas escolas: dez abordagens européias**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 247-268.

CUNHA, Antônio G. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DAY, David M.; GOLENCH, Carol A.; MACDOUGALL, Jyl; BEALS-GONZALÉZ, Cheryl A. **La prévention de la violence à l'école au Canada: résultats d'une étude nationale des politiques et programmes**. Toronto: Ministère du Solliciteur Général du Canada, 1995. Disponível em: < [ww2.psepc-sppcc.gc.ca/publications/corrections/pdf/199502\\_f.pdf](http://ww2.psepc-sppcc.gc.ca/publications/corrections/pdf/199502_f.pdf) > Acesso em 12 setembro 2005.

DEBARBIEUX, Éric. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas?. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. (Orgs.). **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: UNESCO, 2002a. p. 13-34.

\_\_\_\_\_. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 27, n. 1, p. 163-193, 2001.

\_\_\_\_\_. "Violências nas escolas": divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002b. p. 59-92.

DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. (Orgs.). **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: UNESCO, 2002a.

\_\_\_\_\_. (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002b.

DEBARBIEUX, Éric; DEUSPIENNE, Khadija. R. Das estatísticas oficiais aos levantamentos sobre vitimização, delinquência juvenil e violência na escola. In: SEMINÁRIO DE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS, 2002, Brasília. **Desafios e alternativas: violências nas escolas**. Anais do Seminário Internacional de Violências nas Escolas. Brasília: UNESCO, 2003, p. 13-36.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda. Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**. Campinas: Alínea, 2001. p. 83-128.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. 3. ed. Petrópolis (RJ), RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. Treinamento de habilidades sociais na escola: o método vivencial e a participação do professor. In: BANDEIRA, Marina; DEL PRETTE, Zilda; DEL PRETTE, Almir. **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 143-160.

DENIS, Cécile et al. **Graines de médiateurs: médiateurs en herbe**. Bruxelas: Éditions Memor, 2000.

DEVINE, John. A mercantilização da violência escolar. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 207-224.

DIAZ, Babeth; LIATARD-DULAC, Brigitte. **Contre violence et mal-être: la médiation par les élèves**. Paris: Nathan, 1998.

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. (Orgs.). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

DUNE, Mairead; HUMPHREYS, Sara; LEACH, Fiona. **Gender and violence in schools**. Sussex: University of Sussex – Institute of Education, 2003. Disponível em: <[http://portal.unesco.org/education/en/file\\_download.php/ee2258a3769cd087cc22453acdbe3910Gender+and+violence+in+schools.doc](http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/ee2258a3769cd087cc22453acdbe3910Gender+and+violence+in+schools.doc)> Acesso em 29 janeiro 2005.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994. v. 1.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizador**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1993. v. 2.

ESTRELA, Maria Teresa. La recherche sur l'indiscipline et la violence dans le contexte scolaire au Portugal. In: ESTRELA, Maria T. ; MARMOZ, Lucien. **Indisciplina et violence à l'école: études européennes**. Paris: L'Harmattan, 2006. p. 159-188.

FABRE, Michel. Savoir, problème et compétence: savoir, c'est 's'y connaître'. In: TOUSSAINT, Rodolphe. M. J.; XYPAS, Constantin. (Orgs.). **La notion de compétence en éducation et en formation: fonctions et enjeux**. Paris: L'Harmattan, 2004. p. 299-319.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2. ed. Campinas, SP: Verus, 2005.

- FARIA, Ernesto (Org.). **Dicionário escolar latino-português**. 3. ed. Rio de Janeiro: MEC, 1962.
- FARRINGTON, David. P. Fatores de risco para a violência juvenil. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 25-58.
- FERREIRA, Adir L. Explicação, pertinência e factibilidade: a pesquisa nas ciências sociais e na educação. In: \_\_\_\_\_. **Havia uma sociologia no meio da escola**. Natal: EdUFRN, 2004. p. 37-152.
- FERREIRA, José L.; CARVALHO, Maria Eulina P. de. Gênero, masculinidade e Magistério. **Olhar de Professor**. Revista do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Londrina (PR), ano 9, n. 1, p. 143-158, 2006.
- FERREIRA, Sérgio A. B. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FILMUS, Daniel. Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Argentina. In: FILMUS, Daniel et al. **Violência na escola: América Latina e Caribe**. Brasília: UNESCO, 2003. p. 15-88.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 10. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1993.
- FREINET, Célestin. Textes choisis. In: PEYRONIE, Henri. **Célestin Freinet: pédagogie et émancipation**. Paris: Hachette, 1999. p. 67-94.
- FRELLER, Cíntia. C. **Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- FREUD, Sigmund. Esboço de psicanálise. **Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (ESB)**. Rio de Janeiro: Imago, 1986. v. XXIII. [1. ed. em alemão: 1940]
- \_\_\_\_\_. O estranho. In: \_\_\_\_\_. **ESB**. Rio de Janeiro: Imago, 1986. v. XX. [1. ed. em alemão: 1919]
- \_\_\_\_\_. O mal-estar na civilização. In: \_\_\_\_\_. **ESB**. Rio de Janeiro: Imago, 1986. v. XXI. [1. ed. em alemão: 1930]

\_\_\_\_\_. Por que a guerra? In: \_\_\_\_\_. **ESB**. Rio de Janeiro: Imago, 1986. v. XXII. [1. ed. em alemão: 1933]

\_\_\_\_\_. Psicologia de grupo e análise do ego. In: \_\_\_\_\_. **ESB**. Rio de Janeiro: Imago, 1986. v. XVIII. [1. ed. em alemão: 1921]

\_\_\_\_\_. Sobre o narcisismo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. **ESB**. Rio de Janeiro: Imago, 1986. v. XIV. [1. ed. em alemão: 1914]

\_\_\_\_\_. Totem e Tabu. In: \_\_\_\_\_. **ESB**. 1986. v. XIII. [1. ed. em alemão: 1913]

FUNK, Walter. A violência nas escolas alemãs — situação atual. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. (Orgs.). **Violência nas escolas: dez abordagens européias**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 131-152.

FRANÇA, Sônia A. M. Autoridade e autonomia: fundamento do mundo dos homens. In: AQUINO, Júlio G. (Org.) **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999. p. 155-168.

FURLAN, Alfredo; REYES, Blanca. F. T. Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de México. In: FILMUS, Daniel et al. **Violência na escola: América Latina e Caribe**. Brasília: UNESCO, 2003. p. 329-390.

GANDHI, Mohandas K. **La voie de la non-violence**. Paris: Gallimard, 2006.

GATÉ, Jean-Pierre. L'appropriation de l'écrit par la mobilisation de compétences plurielles. In: TOUSSAINT, Rodolphe M. J.; XYPAS, Constantin (Orgs.). **La notion de compétence en éducation et en formation: fonctions et enjeux**. Paris: L'Harmattan, 2004. p. 129-150.

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

\_\_\_\_\_. A escola e a ambigüidade da violência. In: CONHOLATO, Maria da Conceição; CUNHA, Maria Cristina A. A. (Coord.). **O papel do diretor e a escola de 1º grau**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1992, p. 51-66.

\_\_\_\_\_. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Júlio G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996b. p. 169-182.

\_\_\_\_\_. **Vigilância, punição e depredação escolar**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

- HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la Acción Comunicativa**. Madrid: Taurus, 2001. v. 2.
- HAYDEN, Carol. Fatores de risco e expulsão de alunos da escola. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 137-164.
- HAYDEN, Carol; BLAYA, Catherine. Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Orgs.). **Violência nas escolas: dez abordagens européias**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 63-102.
- HEGEL, George. W. F. **Fenomenologia do Espírito: Parte 1**. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1992.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo: Parte 1**. 14. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005a.
- \_\_\_\_\_. **Ser e Tempo: Parte 2**. 12. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005b.
- HESLON, Christian. "Les compétences à l'école et dans les transitions de la vie adulte: enjeux actuels pour l'éducation". In: TOUSSAINT, Rodolphe M. J.; XYPAS, Constantin. (Orgs.). **La notion de compétence en éducation et en formation: fonctions et enjeux**. Paris: L'Harmattan, 2004. p. 243-258.
- HOBBS, Thomas. **Leviatã**. 2. ed. São Paulo: Abril, 1979.
- IMBERT, Francis et al. **L'inconscient dans la classe: transferts et contre-transferts**. Paris: ESF, 1996.
- ITANI, Alice. A violência no imaginário dos agentes educativos. **Cadernos CEDES**. Campinas (SP), ano XIX, n. 47, p. 36-50, 1998.
- JOBERT, Guy. A profissionalização: entre competência e reconhecimento social. In: ALTET, Marguerite; PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold. (Orgs.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: ArtMed, 2003. p. 221-232.
- KUCHENBECKER, Valter; BAYER, Arno. Violência contra o professor nas escolas. In: LAMPERT, Ernani. **Educação, cultura e sociedade: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 95-121.
- LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

\_\_\_\_\_. A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação". In. DEMO, Pedro; LA TAILLE, Yves de; HOFFMANN, Jussara. **Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 67-98.

\_\_\_\_\_. **Vergonha, a ferida moral**. 2. ed. Petrópolis (RJ), RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. Violência: falta de limites ou valor? Uma análise psicológica. In: ABRAMO, H. W.; FREITAS, M. V.; SPOSITO, M. P. (Orgs.). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 110-122.

LACAN, Jacques. **Escritos**. São Paulo: Perspectiva, 1978

\_\_\_\_\_. Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je, telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique. Comunicação feita no XVI Congresso Internacional de Psicanálise. Zurique. 17 de julho de 1949. Disponível em <<http://perso.orange.fr/espace.freud/topos/psycha/psysem/miroir.htm>> Acesso em 31 janeiro 2007.

LAFORTUNE, Louise; PONS, Francisco. Le rôle de l'anxiété dans la métacognition: une réflexion vers des actions. In: LAFORTUNE, Louise; DOUDIN, Pierre-André; PONS, Francisco; HANCOCK, Dawson. **Les émotions à l'école**. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 2004. p. 145-170.

LAFORTUNE, Louise; DOUDIN, Pierre-André; PONS, Francisco; HANCOCK, Dawson. **Les émotions à l'école**. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 2004.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LAPLANCHE, Jean. **Freud e a sexualidade: o desvio biologizante**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

\_\_\_\_\_. **O inconsciente e o id: Problemáticas IV**. São Paulo: Martins Fontes, 1992a.

\_\_\_\_\_. **Novos fundamentos para a psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.

\_\_\_\_\_. A partir de la situation anthropologique fondamentale. In: BOTELLA, C. **Champs psychanalytiques: Penser les limites**. Ecrits en l'honneur d'André Green. Berna: Delachaux et Niestlé, 2002. p. 280-287.

\_\_\_\_\_. **Vida e morte em psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Baptiste. **Vocabulário da Psicanálise**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LEME, Maria Isabel S. Educação: o rompimento possível do círculo vicioso da violência. In: MALUF, Maria Regina (Org.). **Psicologia educacional: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 163-186.

LUCAS, Peter. Pequeno relato sobre a cultura da violência no sistema escolar público em Nova York. **Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro, ano II, n. 2, p. 70-95, 1997.

LUCINDA, Maria da Consolação.; NASCIMENTO, Maria das Graças; CANDAU, Vera. **Escola e Violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MACHADO, Nílson J. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica G.; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nílson J.; ALLESSANDRINI, Cristina D. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: ArtMed, 2002. p. 137-156.

MAIA, Luís M. F. (1993). Análise de três determinantes do conceito de pulsão de morte. **Psicanalítica**. Recife, ano 3, nº 3, p. 101-127, 1995.

\_\_\_\_\_. El deseo de autonomía: para un análisis de la tendencia ptolemaica en Freud. In: COLOQUIO INTERNACIONAL JEAN LAPLANCHE, 3º, 1996, Madrid. **Anales...** Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 1996.

\_\_\_\_\_. Para uma metapsicologia da violência: comentário crítico a "Pulsão e processo de simbolização", de Alain Gibeault. **Psicanalítica**, ano 1, nº 1, p. 79-86, 1993.

MALUF, Norma A.; CEVALLOS, Chrystiam; CÓRDOBA Y JENNY, Rossana. Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Ecuador. In: FILMUS, Daniel et al. **Violência na escola: América Latina e Caribe**. Brasília: UNESCO, 2003. p. 251-328.

MARIN, Isabel. S. K. **Violências**. São Paulo: Escuta / FAPESP, 2002.

MARTIN, Jean; KILCHER, Louis-Raymond. **L'expérience vaudoise des médiateurs scolaires: accueillir et conseiller les élèves et apprentis en difficulté**. Lausanne: Institut Suisse de prevention de l'alcoolismie et autres toxicomanies, 1992.

MARTUCCELLI, Danilo. Reflexões sobre a violência na condição moderna. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**. São Paulo, ano 11, n. 1, p. 157-175, 1999.

MEDRADO, Hélio I. P. Formas contemporâneas de negociação com a depredação. **Cadernos CEDES**. Campinas (SP), ano XIX, n. 47, p. 81-103, 1998.

MEIRIEU, Philippe. Construire la loi dans la classe. In: \_\_\_\_\_. **Fernand Oury: Y-a-t-il une autre loi possible dans la classe ?** Mouans-Sartoux: Presse et Éditions du Mouvement Freinet, 2001. p. 14-20.

MELILLO, Aldo; SUÁREZ OJEDA, Elbio N. (Orgs.). **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

MELLO, Guiomar N. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?** Porto Alegre: ArtMed, 2004.

MENSA-SCHREQUE, Marie-France. Le conseil: dès situations conflictuelles à l'émergence d'un sens. In: PAIN, Jacques (Org.). **De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres**. Vigneux: Matrice, 1994. p. 85-92.

MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ática, 2001.

MONTOYA, Yves. Violência nas escolas: orientação e situação atual das pesquisas na França. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. (Orgs.). **Violência nas escolas: dez abordagens européias**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 103-130.

MORAIS, Maria de L. S. ; OTTA, Emma; SCALA, Cristiana T. Status sociométrico e avaliação de características comportamentais: um estudo de competência social em pré-escolares. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 119-131, 2001.

MORITA, Yohji. Violência na escola: uma abordagem japonesa. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 93-136.

NAVARRO, Luís H. N. Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Chile. In: FILMUS, Daniel et al. **Violência na escola: América Latina e Caribe**. Brasília: UNESCO, 2003. p. 209-250.

NIETZSCHE, Friedrich. Humano, demasiado humano. In: \_\_\_\_\_. **Obras incompletas**. 3. ed. São Paulo: Abril, 1983. p. 121-152.

NOLETO, Marlova J. **Abrindo espaços: educação e cultura para a paz**. 3. ed. Brasília: UNESCO, 2004.

OLIVEIRA, Cláudia R. A violência escolar. In: ARRIETA, Gricelda A; GROLLI, Dorilda; POLENZ, Tamara. (Orgs.) **A violência na escola: a violência na contemporaneidade e seus reflexos na escola**. Canoas: Editora da ULBRA, 2000. p. 82-90.

OLWEUS, Dan. **Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions**. Issy-les-Moulineaux: ESF, 1999.

ORTEGA, Rosário. O projeto de Sevilha contra a violência nas escolas: um modelo de intervenção educacional de natureza ecológica. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. (Orgs.) **Violência nas escolas: dez abordagens européias**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 197-222.

\_\_\_\_\_. Programas educacionais de prevenção da violência escolar na Espanha: o modelo Sevilha Antiviolença Escolar. In: SEMINÁRIO DE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS, 2002, Brasília. **Desafios e alternativas: violências nas escolas**. Anais do Seminário Internacional de Violências nas Escolas. Brasília: UNESCO, 2003, p. 79-110.

ORTEGA, Rosário; DEL REY, Rosário. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

OURY, Fernand. Avant-propos. In: THÉBAUDIN, Françoise; OURY, Fernand. **Pédagogie institutionnelle: mise en place et pratique des institutions dans la classe**. Vigneux: Matrice, 1995. p. 9-12.

OURY, Fernand; PAIN, Jacques. **Chronique de l'école caserne**. Vigneux: Matrice, 1998 (1. ed. 1970).

OURY, Fernand; VASQUEZ, Aïda. **Vers une pédagogie institutionnelle ?** Vigneux: Matrice, 1998.

PAIN, Jacques. (Org.). Conflit, négociation, coopération. In: **Les cahiers de l'École**. Revue en ligne de l'École Doctorale « Connaissance, langage, modélisation » de l'Université de Nanterre - Paris-X, ano 1, n. 1, p. 8-9, 2004. Disponível na World Wide Web: < <http://www.cahiers-ed.org> > Acesso em 31 de agosto 2005.

\_\_\_\_\_. **De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres**. Vigneux: Matrice, 1994.

\_\_\_\_\_. **Écoles: violence ou pédagogie ?** Vigneux: Matrice, 1992.

- \_\_\_\_\_. **L'École et ses Violences**. Paris: Economica / Antrophos, 2006a.
- \_\_\_\_\_. **La non-violence par la violence: une voie difficile**. Vigneux: Matrice, 1999.
- \_\_\_\_\_. **La pédagogie institutionnelle d'intervention**. Vigneux: Matrice, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Penser la pédagogie**. Vigneux: Matrice, 2003.
- \_\_\_\_\_. Violence et prévention de la violence en milieu scolaire. In: ESTRELA, Maria T.; MARMOZ, Lucien. **Indiscipline et violence à l'école: études européennes**. Paris: L'Harmattan, 2006b. p. 121-134.
- PAIN, Jacques; BARRIER, Émilie; ROBIN, Daniel. **Violences à l'école: Allemagne, Angleterre, France. Une étude comparative européenne de 12 établissements du deuxième degré**. Vigneux: Matrice, 1997.
- PAIN, Jacques; GRANDIN-DEGOIS, Marie-Pierre; LE GOFF, Claude. **Banlieues: les défis d'un collège citoyen**. Issy-les-Moulineaux: ESF, 1998.
- PASQUINO, Gianfranco. Conflito. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 11. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998. v. 1, p. 225-229.
- PERALVA, Angelina. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. **Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro, ano II, n. 2, p. 7-25, 1997.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.
- \_\_\_\_\_. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne; PAQUAY, Léopold. Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 211-224.

PILOZ, Lucien. **Maîtriser la violence à l'école: prévention et traitement de la violence en milieu scolaire**. Paris / Bruxelas: De Boeck & Belin, 1999.

PINTE, Gilles. Approche socio-historique de la tension entre les mondes du travail et de l'éducation. In: TOUSSAINT, Rodolphe M. J.; XYPAS, Constantin. (Orgs.). **La notion de compétence en éducation et en formation: fonctions et enjeux**. Paris: L'Harmattan, 2004. p. 207-226.

POCHET, Catherine; OURY, Fernand; OURY, Jean. **Pédagogie et Psychothérapie Institutionnelles**. 4 ed. Vigneux: Matrice, 1997.

PRUD'HOMME, Diane. **La violence à l'école n'est pas un jeu d'enfant: pour intervenir dès le primaire**. Québec: Les Éditions du Remue-Ménage, 2004.

PUIG, Josep M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.

\_\_\_\_\_. **Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral**. São Paulo: Moderna, 2004.

RAUZY, Jean-Baptiste. Conflito e consenso. In: CANTO-SPERBER, Monique (Org.). **Dicionário de ética e filosofia moral**. São Leopoldo (RS): Editora da UNISINOS, 2003. p. 303-309.

REY, Bernard. **As competências transversais em questão**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

RIBEIRO, Marinalva L.; JUTRAS, France. Representações sociais de professores sobre afetividade. **Estudos de Psicologia**. Campinas (SP), vol. 23, n.1, p. 39-45, 2006.

RISTUM, Marilena. **O Conceito de Violência de Professoras do Ensino Fundamental**. 2001. 381 p. Tese (Doutorado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2001.

ROBBES, Bruno. Glossaire de la Pédagogie Institutionnelle. In: PAIN, Jacques (Org.). **De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres**. Vigneux: Matrice, 1994. p. 21-26.

ROYER, Égide. **Comme un caméléon sur une jupe écossaise: comment enseigner à des jeunes difficiles sans s'épuiser**. Québec: École et comportement, 2005.

\_\_\_\_\_. **Condutas agressivas na escola: pesquisas, práticas exemplares e formação de professores**. In: SEMINÁRIO DE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS, 2002, Brasília. **Desafios e alternativas: violências nas escolas**. Anais do Seminário Internacional de Violências nas Escolas. Brasília: UNESCO, 2003, p. 57-78.

\_\_\_\_\_. **A violência escolar e as políticas da formação de professores**. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. (Orgs). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 251-267.

RUCHEINSCKY, Aloísio. "A violência descortinando a educação: a polêmica de decifrar a prática social". In: LAMPERT, Ernâni. **Educação, cultural e sociedade: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p.67-94.

SANTOS, Sheila D. M. **Sinais dos tempos: marcas da violência na escola**. Campinas: Autores Associados, FAPESP, 2002.

SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004.

SERRANO, Glória P. **Educação em valores: como educar para a democracia**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SINGER, Jerome. **O controle da agressão e da violência** São Paulo: EPU-EDUSP, 1975.

SKINNER, Burrhus F. **Ciência e comportamento humano**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

SMITH, Peter K. **Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la**. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 187-206.

SOUSA, Valquíria A.; CARVALHO, Maria Eulina P. de. **Por uma educação não-sexista**. João Pessoa: EdUFPB, 2003.

SOUZA, Maria Laurinda R. **Violência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SORIN, Noëlle. La compétence langagière et les savoirs en jeu. In: TOUSSAINT, Rodolphe M. J.; XYPAS, Constantin (Orgs.). **La notion de compétence en éducation et en formation: fonctions et enjeux**. Paris: L'Harmattan, 2004. p. 31-46.

SPOSITO, Marília P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 27, n.1, p. 87-103, 2001.

STOPPINO, Mario. Violência. In: BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. 12. ed. Brasília : UnB, 1999. p.1291-1298.

TILMANT, Jean-Luc. **Treize stratégies pour prévenir les violences à l'école**. Vigneux: Matrice, 2004.

TORRES, Carlos A. Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte In: \_\_\_\_\_. (Comp.) **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001. p. 23-49.

TOUSSAINT, Rodolphe M. J.; XYPAS, Constantin (Dir.). **La notion de compétence en éducation et en formation: fonctions et enjeux**. Paris: L'Harmattan, 2004.

VAN VEEN, Dolf. Parcerias de educação e assistência à juventude: o aperfeiçoamento da infra-estrutura social na Holanda. . In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Orgs.). **Violência nas escolas: dez abordagens européias**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 175-196.

VISCARDI, Níliá. Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Uruguay. In: FILMUS, Daniel et al.. **Violência na escola: América Latina e Caribe**. Brasília: UNESCO, 2003. p. 153-208.

VINYAMATA, Eduard. Compreender o conflito e agir educativamente. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2005. p. 13-32.

WASELFISZ, Júlio J.; MACIEL, Maria. **Revertendo violências, semeando futuros – avaliação de impacto do programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco**. Brasília: UNESCO, 2003.

WIEVIORKA, Michel. Pour comprendre la violence: l'hypothèse du sujet. **Sociedade e Estado**. Revista do Departamento de Sociologia da UnB. Brasília, vol. 19, n. 19, p. 21-51, 2004.

WINNICOTT, Donald. **O ambiente e os processos de maturação**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1990.

\_\_\_\_\_. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

\_\_\_\_\_. **A criança e seu mundo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

\_\_\_\_\_. **Privação e delinquência**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Textos selecionados: da pediatria à psicanálise**. 4. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1993.

\_\_\_\_\_. **Tudo começa em casa**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

YUNES, Maria Ângela M.; SZYMANSKI, Heloísa. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, José (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-42.

ZENAIDE, Maria Nazaré T. Conflitos, educação e cidadania: natureza, formas, dinâmica e gestão. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Ética e cidadania nas escolas**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003. p. 125-150.

## APÊNDICES

- Apêndice um: Questionário aplicado.
- Apêndice dois: Roteiro para Entrevista Semi-estruturada (Brasil).
- Apêndice três: Roteiro para Entrevista Semi-estruturada (França).
- Apêndice quatro: Tabela de Frequência de Habilidades Identificadas.
- Apêndice cinco: Gráficos de Perfis de Habilidades Inter-relacionais.

APÊNDICE UM  
QUESTIONÁRIO APLICADO

João Pessoa, abril de 2005.

Prezado Educador, Prezada Educadora:

Sou professor da UFPB e aluno da Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. Estou fazendo uma pesquisa sobre mediação em situações de violência na escola.

Você se inscreveu para o Curso de Extensão "Gestão de Conflitos na Escola", organizado pela UFPB/ Coordenação de Projetos de Ação Comunitária – COPAC, nos dias 24 a 28 de março de 2003, em João Pessoa.

Sua experiência como educador(a) e seu interesse pela gestão de conflitos são muito importantes, pois podem ajudar-me a entender alguns dos motivos que levam um(a) educador(a) a mediar situações de conflito violento na escola.

Por isto, peço sua colaboração: **responda o questionário a seguir**. Ele é composto de três páginas de questões que dizem respeito a você e à sua experiência como educador(a)!

**Procure respondê-lo integralmente, pois cada resposta que você der será considerada em relação ao conjunto das respostas. Você não precisa identificar-se!**

Ao final, é muito importante que você **utilize o envelope selado e já preenchido com o meu nome**, que você encontra junto a seu questionário, **ponha nele seu questionário respondido, cole e o envie pelo correio para o endereço que já consta do envelope!**

**Você não precisará pagar nada**, pois o envelope com seu questionário respondido já está selado!

Suas respostas são muito importantes! Desde já, obrigado por seu tempo, sua disponibilidade, suas informações e sua atenção!

Fernando César Bezerra de Andrade

Endereço Acadêmico:  
Departamento de Fundamentação da Educação  
Centro de Educação – UFPB – Campus I  
CEP 58051-900 – João Pessoa – PB  
Telefon: (83) 216-7447

Endereço Residencial:  
Rua Jornalista Rocha Barreto, 93  
58033-530 – João Pessoa – PB  
Fone/Fax: (83) 244-8056  
e-mail: [frazec@uol.com.br](mailto:frazec@uol.com.br)

**1. SEXO:**

- (A) masculino.  
(B) feminino.

**2. IDADE:**

\_\_\_\_\_ anos.

**3. DAS OPÇÕES ABAIXO, ASSINALE A QUE MELHOR DESCREVE O SEU NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE.**

- (A) Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau).  
(B) Ensino Médio – Magistério (antigo 2º grau).  
(C) Ensino Médio – Outros (antigo 2º grau).  
(D) Ensino Superior – Pedagogia.  
(E) Ensino Superior – Outras licenciaturas.  
(F) Ensino Superior – especialização.  
(G) Ensino Superior – mestrado.  
(H) Ensino Superior – doutorado.

**4. QUANTO TEMPO VOCÊ LEVA NO CAMINHO CASA-ESCOLA?**

\_\_\_\_\_ hora(s) e / ou \_\_\_\_\_ minuto(s).

**5. MARQUE A(S) QUALIDADE(S) E HABILIDADE(S) QUE VOCÊ ACHA TER!**

- (A) gosto de mim.  
(B) sou solidário(a).  
(C) procuro o bem estar de todos.  
(D) sei me relacionar com todos.  
(E) sinto-me preparado(a) para meu trabalho.  
(F) sei respeitar os outros.  
(G) sei me colocar no lugar dos outros.  
(H) sei dialogar em situações difíceis.  
(I) sou justo(a).  
(J) sei ouvir os outros.  
(L) estou disposto(a) a aprender.  
(M) gosto de cumprir e ver cumpridas regras.  
(N) sei exercer liderança.  
(O) sei corrigir sem ofender os outros.  
(P) sou tolerante com os outros.  
(Q) lido bem com o novo e com o desconhecido.  
(R) sei avaliar e controlar minhas emoções.  
(S) sei avaliar e controlar meu comportamento.  
(T) desperto a confiança das outras pessoas.  
(U) percebo o efeito de meu comportamento sobre os outros.  
(V) diante de situações de conflito sinto-me mal / desconfortável e por isso me mobilizo.  
(X) identifico-me com pessoas que estão sendo oprimidas, abusadas ou agredidas e mobilizo-me para intervir.

**6. VOCÊ GERALMENTE PARTICIPA DE ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA (Atualização, Treinamento, Capacitação etc.)?**

- (A) Sim. (Continue com a próxima pergunta.)  
(B) Não. (Passe para a questão 8.)

**7. EM QUE MEDIDA TAIS ATIVIDADES FORAM ÚTEIS PARA A MELHORIA DE SEU TRABALHO COMO EDUCADOR(A)?**

- (A) Sim, muito.  
(B) Sim, pouco.  
(C) Não contribuem.

**8. SUA PARTICIPAÇÃO NO CURSO DE EXTENSÃO “GESTÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA”, EM 2003, PELA UFPB, FOI**

- (A) integral, participei dos 5 dias.  
(B) parcial, participei de \_\_\_\_\_ dias.  
(C) não participei.

**9. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA COM EDUCAÇÃO?**

\_\_\_\_\_ ano(s)

**10. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?**

- (A) Apenas nesta escola.  
(B) Em 2 escolas.  
(C) Em 3 escolas.  
(D) Em 4 ou mais escolas.

**11. EM QUAL(IS) TURNO(S) VOCÊ TRABALHA?**

(Marque mais de uma opção, se for o caso)

- (A) Matutino.  
(B) Vespertino.  
(C) Noturno.

**12. QUAL O SEU SALÁRIO BRUTO COMO EDUCADOR(A)? [Soma de tudo o que você ganha como educador(a)].**

RS \_\_\_\_\_

**13. SUA ESCOLA É**

- (A) municipal.  
(B) estadual.  
(C) federal.  
(D) privada.

**14. SUA ESCOLA É**

- (A) de ensino fundamental.  
 (B) de ensino médio.  
 (C) de ensino fundamental e médio.

**15. EM RELAÇÃO ÀS CONDIÇÕES DE TRABALHO, SUA ESCOLA É**

- (A) excelente. (B) boa.  
 (C) regular. (D) ruim.  
 (E) péssima.

**16. CLASSIFIQUE CONFORME ABAIXO:****(V) verdadeiro (F) falso (P) em parte**

- ( ) Eu me sinto muito cheio(a) de energia.  
 ( ) Eu me sinto estimulado(a) depois de trabalhar lado a lado com a minha clientela.  
 ( ) No meu trabalho, lido com os problemas emocionais com calma.  
 ( ) Sinto que estou influenciando positivamente a vida de outras pessoas por meu trabalho.  
 ( ) Tenho realizado muitas coisas importantes neste trabalho.  
 ( ) Penso que a educação escolar precisa cuidar do desenvolvimento social e emocional dos(as) alunos(as).

**17. SUA FUNÇÃO NA ESCOLA:**

- (A) diretor(a) / vice-diretor(a).  
 (B) supervisor(a).  
 (C) orientador(a).  
 (D) psicólogo(a).  
 (E) assistente social.  
 (F) professor(a).  
 (G) coordenador(a) pedagógica.  
 (H) técnico(a) em educação.  
 (I) técnico(a) de inspetoria.  
 (J) Outra:

**18. VOCÊ JÁ SOFREU OU TESTEMUNHOU VIOLÊNCIA NA ESCOLA?**

- (A) sim. (Continue com as questões a seguir)  
 (B) não. (Passe para a questão 21)

**19. COMO VOCÊ REAGE EM SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA?****(Você pode marcar mais de uma opção)**

- (A) sinto raiva.  
 (B) tenho medo.  
 (C) fico triste.  
 (D) mantenho a calma.  
 (E) fujo ou me afasto.  
 (F) busco ajuda.  
 (G) interfiro eu mesmo(a) para resolver o problema  
 (H) não faço nada.  
 (I) outra reação / outra atitude. (Escreva qual!)

**Explique a resposta 19 no espaço a seguir:****20. ENUMERE AS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA:****(0) nunca (1) pouco****(2) regularmente (3) sempre**

- ( ) Violência física, com armas.  
 ( ) Violência física, sem armas.  
 ( ) Violência moral (preconceito, discriminação, apelidos, vaias, humilhações, coações, ameaças).  
 ( ) Violência sexual e/ou de gênero (agressão física ou moral de conteúdo sexual contra mulheres, homossexuais).  
 ( ) Violência familiar, dentro ou fora da escola (violência em casa que repercuta na escola).  
 ( ) Violência institucional/escolar (educador que pratica violência contra alunos ou colegas).

**21. ENUMERE A(S) SITUAÇÕES DE CONFLITO NA ESCOLA CONFORME OS(AS) ENVOLVIDOS(AS):****(0) nunca (1) pouco****(2) regularmente (3) sempre**

- ( ) entre alunos(as).  
 ( ) entre professores(as).  
 ( ) entre professores e alunos(as).  
 ( ) entre direção e professores(as)/técnicos(as)  
 ( ) entre professores(as) e técnicos(es,a, as)  
 ( ) entre alunos(as) e inspetor(es,a, as)  
 ( ) entre escola e pais (mães).  
 ( ) entre escola e comunidade  
 ( ) entre a escola e o conselho escolar  
 ( ) entre alunos(as) e os pais (mães) deles  
 ( ) entre escola e polícia

**22. O MEDIADOR DE CONFLITOS É A PESSOA QUE INTERVÊM PARA QUE HAJA UM ACORDO ENTRE OUTRAS PESSOAS EM CONFLITO E NÃO HAJA VIOLÊNCIA. NA SUA ESCOLA, HÁ EDUCADOR(A) QUE TRABALHE COMO MEDIADOR (A)?**

- (A) sim.  
 (B) não.

**23. VOCÊ ACHA QUE O(A) EDUCADOR(A) PODE MEDIAR CONFLITOS NA ESCOLA?**

- ( ) sim (Continue com as próximas questões)  
 ( ) não (Desconsidere as próximas questões)



## APÊNDICE DOIS

## ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (BRASIL)

**1ª - Conte-me sua história como educador(a)!**

- a) O que o/a levou a tornar-se educador(a)?
- b) Que motivos o/a levam a continuar trabalhando nessa profissão?
- c) No questionário, você respondeu ser verdadeiro (ler respostas à questão 16). Por quê?
- d) Como se vê como educador(a)? (auto-imagem, identidade didática e auto-controle da agressividade)
- e) O que lhe dá prazer como educador(a)? (Em que obtém prazer – Saber o conteúdo? Saber ensinar? Saber relacionar-se com alunos e colegas? Saber coordenar o grupo de alunos (professores) / educadores (diretor)? Saber administrar a escola? Saber trabalhar como técnico?)
- f) Como você avalia sua formação? Ela o/a ajuda(ou) a trabalhar?
- g) Como você avalia seu trabalho? (É eficiente?)

**2ª - No questionário, você identificou algumas habilidades que julga ter.**

- a) Para seu trabalho, qual(is) você considera mais importante(s)? Por quê?
- b) Sua formação profissional o/a ajudou a desenvolver alguma(s) das habilidades identificadas por você? Por quê?
- c) Como você lida com o novo, o inesperado, o diferente e o estranho na escola?
- d) Para lidar com a violência na escola, qual(is) dessas habilidades você considera mais necessárias ao educador/ à educadora?

**3ª - Também no questionário, você respondeu que, em relação à violência na escola,**

- a) Sua reação é... Fale um pouco mais sobre isso!
- b) Como você explica a ocorrência de violência na escola?
- c) Como lida com os conflitos na escola?
- d) O que o/a motiva a intervir nos conflitos?
- e) O que você considera importante para o(a) educador(a) evitar ou superar a violência na escola?
- f) Você se sente pronto(a) para interferir nos conflitos? Como assim?
- g) Você faz alguma relação entre sua história e sua forma de intervir nos conflitos escolares?
- h) O que pensa dos que não interferem?

**4ª - Como enxerga as perspectivas para o futuro?**

## APÊNDICE TRÊS

## ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (FRANÇA)

- 1<sup>a</sup> – **Racontez-moi votre histoire comme enseignant(e) ! Par exemple,**
- a) Pour quoi vous avez choisi cette profession ?
  - b) Aussi, pour quoi vous continuez à travailler comme enseignant(e) ?
  - c) Quel a été (est) le rôle de votre formation dans votre histoire professionnelle ?
- 2<sup>a</sup> – **Comment vous vous apercevez en tant qu' enseignant(e) ? Par exemple,**
- d) Quelles sont les compétences professionnelles que vous avez plus développées ?
  - e) Qu'est-ce qui vous plaît dans votre profession ?
  - f) Comment est-ce que vous considérez les résultats de votre travail ?
- 3<sup>a</sup> – **Et dans votre classe, comment maîtrisez-vous les conflits et la violence ?**
- 4<sup>a</sup> – **Comment est-ce que vous avez appris à intervenir de telle manière ?**
- 5<sup>a</sup> – **Qu'est-ce qui vous incite à intervenir dans les situations de conflits et de violence au lycée ?**
- 6<sup>a</sup> – **À partir de votre expérience et de vos connaissances, quelles sont les actions nécessaires à fin de prévenir ou surpasser la violence dans l'établissement d'enseignement ?**
- 7<sup>a</sup> – **Que pensez-vous des enseignant(e)s qui n'interviennent dans les situations de conflits et de violence ?**
- 8<sup>a</sup> – **Quels sont vos projets pour l'avenir ?**

Merci de votre coopération !

Fernando César Bezerra de Andrade (Université Fédérale de Paraíba – Brésil)

APÊNDICE QUATRO  
TABELA DE FREQUÊNCIA DE HABILIDADES IDENTIFICADAS

DIMENSÃO		HABILIDADE	Socorro	Maria	Pedro	Rosa	Jean	François
		Técnico-Comportamental	1. Organização das condições de aprendizagem	5	5	1	7	17
2. Análise das situações de conflito e violência	4		10	18	13	19	25	
3. Identificação/ aplicação de técnicas adequadas à intervenção	9		7	3	8	15	23	
4. Integração de técnicas de intervenção	5		3	1	3	3	15	
5. Atenção e análise das conseqüências da própria conduta	2		2	4	11	3	4	
Cognitiva	1. Flexibilização e abertura do pensar	7	3	1	2	6	4	
	2. Metacognição	7	1	8	5	23	24	
	3. Autocrítica	3	6	10	17	19	14	
	4. Centralidade da aprendizagem e do aperfeiçoamento	3	9	8	4	4	6	
	5. Transcendência	7	7	25	15	13	9	
Desiderativa	1. Autoconsciência desiderativa	6	4	12	7	16	7	
	2. Auto-investigação da subjetividade	1	1	3	3	4	4	
	3. Promoção de condições para a fusão e para a sublimação pulsional	5	3	4	1	3	5	
	4. Orientação da conduta pela função intersubjetiva nas relações pedagógicas	3	2	7	2	8	8	
	5. Identificação com / proteção a vítimas de violência	3	2	6	1	1	0	
Afetiva	1. Estima social	4	6	3	11	5	5	
	2. Empatia	2	2	1	2	2	2	
	3. Auto-estima	6	5	6	1	1	1	
	4. Autoconsciência emocional	6	2	6	6	22	5	
	5. Autocontrole emocional	6	1	3	3	3	1	
	6. Atenção à/regulação da expressão emocional do outro	5	0	0	1	2	1	
	7. Elevação da auto-estima do outro	3	4	3	3	2	1	
	8. Prazer pelo trabalho que realiza	3	3	3	2	4	4	
Sócio -Comunicacional- Relacional	1. Liderança e autoridade	9	9	4	3	3	3	
	2. Gestão da disciplina e do respeito a leis não negociáveis	3	11	0	3	7	0	
	3. Promoção da qualidade das relações escolares	10	5	1	8	5	8	
	4. Participação em atividades em equipe	2	1	1	2	1	4	
	5. Confiabilidade e acessibilidade	3	2	2	3	5	3	
	6. Respeito e tolerância	2	0	3	8	1	1	
	7. Comunicabilidade e assertividade	3	1	1	2	7	6	
	8. Tradução verbal de comunicações não-verbais	4	2	2	2	4	0	
	9. Clarificação de mensagens verbais	1	0	1	0	1	0	
	10. Atitude dialogal	4	2	5	6	2	7	
	11. Avaliação respeitosa dos outros	2	2	1	1	2	0	
	12. Favorecimento da inserção social do alunado	3	1	2	0	0	1	
	13. Articulação entre escola e família / comunidade	3	3	10	2	0	0	
	14. Atenção individualizada	4	9	6	2	10	5	

APÊNDICE CINCO

SEIS GRÁFICOS DE PERFIS DE HABILIDADES INTER-RELACIONAIS  
DOS ENTREVISTADOS E ENTREVISTADAS  
(COM LEGENDA NA ÚLTIMA PÁGINA).

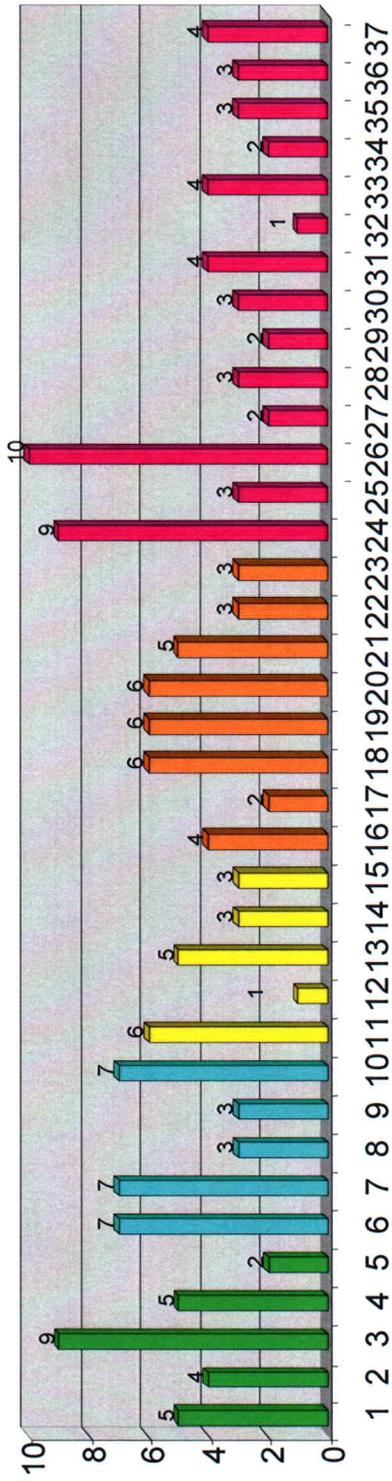


Gráfico 1-Habilidades de Socorro

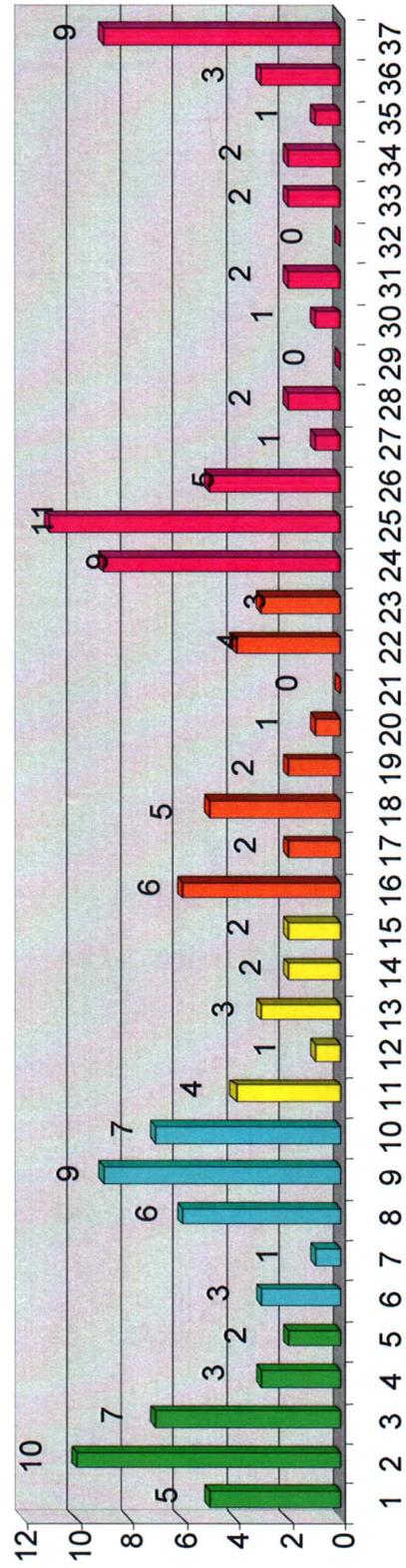


Gráfico 2 - Habilidades de Maria

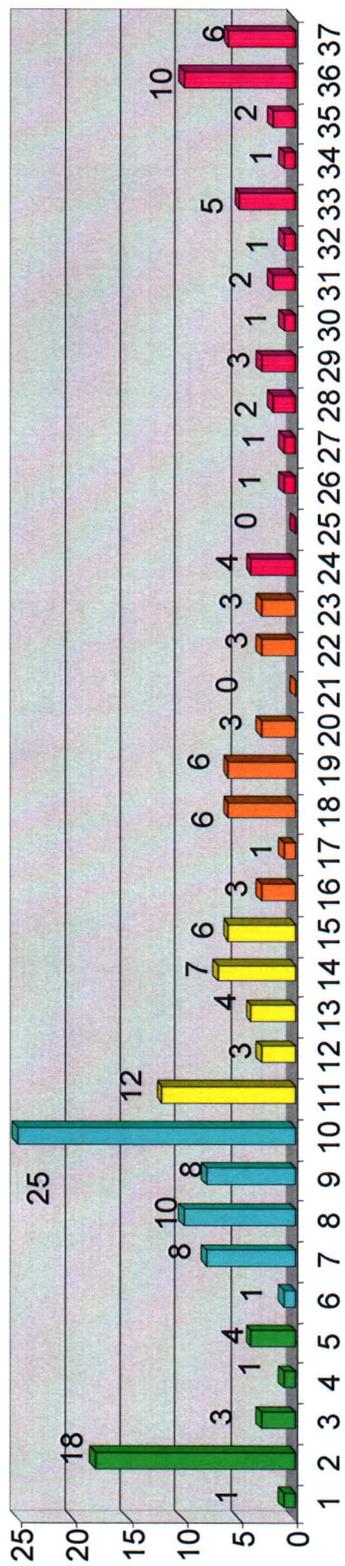


Gráfico 3-Habilidades de Pedro

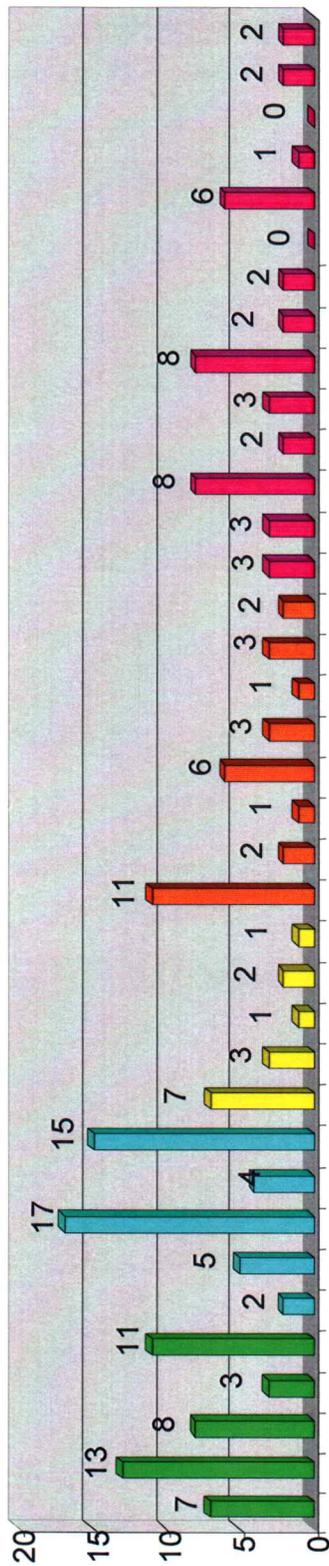


Gráfico 4 - Habilidades de Rosa

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37

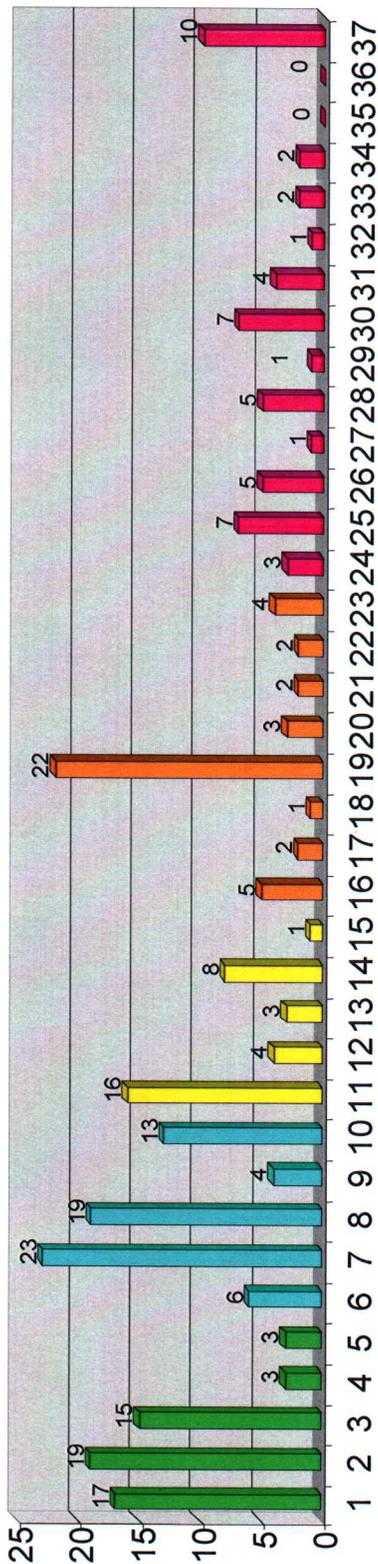


Gráfico 5-Habilidades de Jean

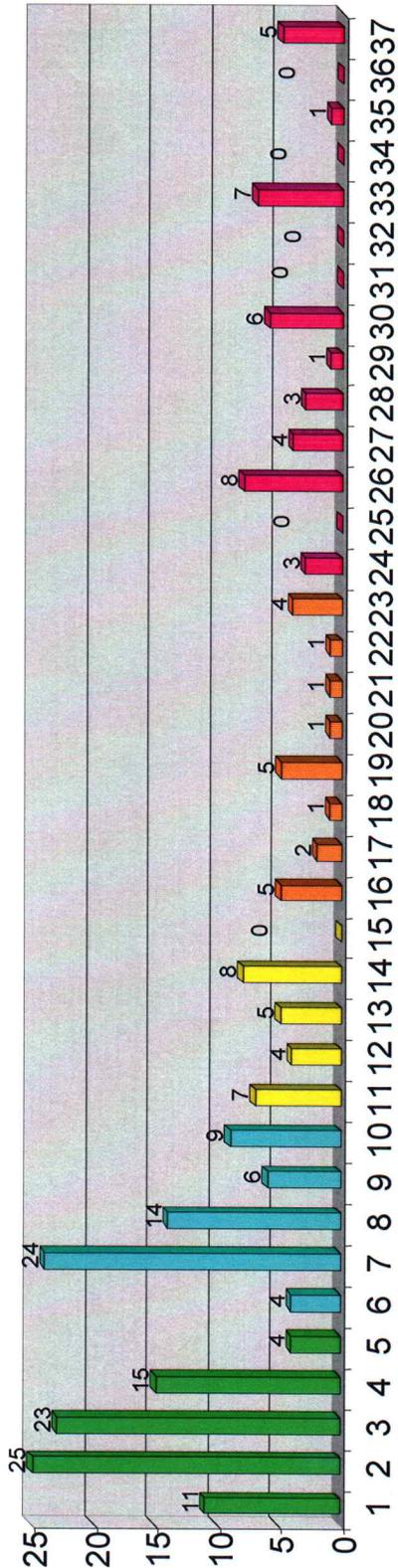


Gráfico 6-Habilidades de François

### Legenda

Dimensão Técnico-Comportamental	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organização das condições de aprendizagem</li> <li>2. Análise das situações de conflito e violência</li> <li>3. Identificação/ aplicação de técnicas adequadas à intervenção</li> <li>4. Integração de técnicas de intervenção</li> <li>5. Atenção e análise das conseqüências da própria conduta</li> </ol>
Dimensão Cognitiva	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Flexibilização e abertura do pensar</li> <li>2. Metacognição</li> <li>3. Autocrítica</li> <li>4. Centralidade da aprendizagem e do aperfeiçoamento</li> <li>5. Transcendência</li> </ol>
Dimensão Desiderativa	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Autoconsciência desiderativa</li> <li>2. Auto-investigação da subjetividade</li> <li>3. Promoção de condições para a fusão e para a sublimação pulsional</li> <li>4. Orientação da conduta pela função intersubjetiva nas relações pedagógicas</li> <li>5. Identificação com / proteção a vítimas de violência</li> </ol>
Dimensão Afetiva	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estima social</li> <li>2. Empatia</li> <li>3. Auto-estima</li> <li>4. Autoconsciência emocional</li> <li>5. Autocontrole emocional</li> <li>6. Atenção à/regulação da expressão emocional do outro</li> <li>7. Elevação da auto-estima do outro</li> <li>8. Prazer pelo trabalho que realiza</li> </ol>
Dimensão Sócio-Comunicacional- Relacional	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Liderança e autoridade</li> <li>2. Gestão da disciplina e do respeito a leis não negociáveis</li> <li>3. Promoção da qualidade das relações escolares</li> <li>4. Participação em atividades em equipe</li> <li>5. Confiabilidade e acessibilidade</li> <li>6. Respeito e tolerância</li> <li>7. Comunicabilidade e assertividade</li> <li>8. Tradução verbal de comunicações não-verbais</li> <li>9. Clarificação de mensagens verbais</li> <li>10. Atitude dialogal</li> <li>11. Avaliação respeitosa dos outros</li> <li>12. Favorecimento da inserção social do alunado</li> <li>13. Atenção à articulação entre escola e família / comunidade</li> <li>14. Atenção individualizada</li> </ol>