



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**EDUCAÇÃO, AUTORIDADE E VIOLÊNCIA NA ESCOLA:
ENTENDENDO RELAÇÕES NO DIÁLOGO COM EDUCADORES**

JAQUELINE TAVARES DE ASSIS

Brasília – DF

2009



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**EDUCAÇÃO, AUTORIDADE E VIOLÊNCIA NA ESCOLA:
ENTENDENDO RELAÇÕES NO DIÁLOGO COM EDUCADORES**

JAQUELINE TAVARES DE ASSIS

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde.

ORIENTADORA: PROF^a Dr^a MARISA MARIA BRITO DA JUSTA NEVES

Brasília – DF

2009

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Marisa Maria Brito da Justa Neves – Presidente

Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento –
Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Maria Fátima Olivier Sudbrack – Membro Externo

Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Clínica– Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Membro

Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento –
Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Maria Inês Gandolfo Conceição - Suplente

Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Clínica– Universidade de Brasília

Brasília – DF

2009

AGRADECIMENTOS

Dizem que a distância não é um obstáculo quando existe amor. Por isso quero primeiramente agradecer àqueles que mesmo longe fizeram desta dissertação um trabalho possível.

Agradeço aos meus pais, que acreditaram no meu sonho de estudo, quando aos 17 anos disseram “Sim” para minha vida longe deles e acreditam em meus propósitos. Obrigada, Pai! Obrigada, Mãe! Perdoem-me pelos tantos finais de semana longe. Nunca a distância doeu tanto.

Obrigada, Adriano Tavares, irmão e companheiro de farras e de brigas, mas também de muitas reflexões. Obrigada, Família Batista, pelo incentivo, pelos jantares, pelo carinho, pela atenção e pela confiança depositada em mim. Obrigada, Família Tavares, por ter feito nascer em mim a incompreensão e o desejo de ser diferente. Parafraseando uma canção, por vocês eu sonho e acordo buscando provar que ainda sou uma menina que faz do som das suas risadas um hino que me dá forças para continuar longe.

Agradeço também às minhas irmãs postiças, Thayssa e Isabella Moiana. Juntas, constituímos mais que uma amizade, uma família em Brasília. Obrigada a vocês por terem me ensinado dividir, por terem partilhado comigo suas vidas, e, principalmente, por terem, junto com seus pais e irmã, me acolhido em seu lar. Para mim vocês sempre serão um modelo!

Neste novo lar aqui na capital, expresso minha gratidão também para todos que me ajudaram a enxergar Brasília uma cidade menos fria e seca. Agradeço ao CRUJ – Comitê Revolucionário Ultra-Jovem – que ao longo desses anos se constituiu em uma grande irmandade, na qual compartilhamos, além de aulas, esperanças e saudades. Obrigada, amigos!

Agradeço aos amigos do PRODEQUI, especialmente a Carla Dalbosco, Letícia Postiglione e Mackill Vasconcelos. Obrigada pela chance de partilhar momentos inesquecíveis: noites mal dormidas, um banco de dados e a fantasia adolescente de salvar o mundo. Com vocês foi possível acreditar nesse sonho!

Aos amigos do Laboratório de Psicogênese, eu agradeço a partilha de nossas histórias. Obrigada, Pollianna Galvão, Ana Clara Libório, Paulo Vinícius Carvalho, Mônica Cavalcanti e André Rosa, por construírem comigo esse momento a cada reunião, confraternização e jornada acadêmica.

Aos amigos do CESPE, eu agradeço a intensidade do viver acadêmico. Com vocês, fazer pesquisa se tornou uma realidade para além dos pensamentos universitários. Obrigada, especialmente, a Elisete Rodrigues e a Claudete Batista, por terem compartilhado comigo o saber da educação, além de tantas dúvidas que nos fizeram rir e lamentar tantas vezes. Obrigada a Fabiana Queiroga, por ter se constituído uma professora durante esses anos. E obrigada, Professor Joaquim Soares Neto, por manter viva, em jovens universitários, a esperança de que podemos revolucionar o mundo.

Meus agradecimentos especiais a Tatiana Farias, amiga que esteve presente nos momentos mais difíceis deste trabalho. Obrigada, amiga, pela sinceridade, pelo apoio técnico, pelo suporte emocional, pelos almoços, enfim, por tudo. No momento aproveito também para pedir desculpas pela incompreensão em várias passagens da nossa amizade nesses dois anos. Agradeço por ter permanecido ao meu lado.

Sem esquecer os mestres, aproveito esse espaço para prestar as minhas mais sinceras reverências àqueles que fizeram desse caminho uma estrada possível de ser trilhada.

Em primeiro lugar, aquele que sempre esteve em meus pensamentos, desde o dia em que o conheci: Sigmund Freud, pai dos meus ensinamentos acadêmicos. Em segundo lugar, todos aqueles que me permitiram o exercício intelectual de me colocar em posição contrária e, com isso, fazer da aprendizagem um processo mais prazeroso, e também doloroso, se é que é válida a ambivalência. Sendo assim, meu reconhecimento a Jacob Levy Moreno, Edgar Morin, Afreld Binet, Burrhus Skinner, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Henri Wallon, Robert Gagné, Benjamin Bloom, entre outros que me fizeram navegar pelos caminhos do conhecimento.

Entre os mestres que me apresentaram tão grandiosos pensadores, impossível esquecer todos aqueles que também se fizeram professores e me fizeram desejar fazer parte desse time. A todos os

professores do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, expresso minha consideração. Em especial, minha gratidão àqueles que aceitaram fazer a interlocução acadêmica com este trabalho. Obrigada, Professora Lúcia Pulino, por fazer parte do momento final de uma jornada na qual estive presente desde o início. Obrigada, Professora Fátima Sudbrack e Inês Gandolfo, por mais uma vez se fazerem presentes no meu percurso acadêmico.

Finalizando, peço licença para pedir a bênção àqueles que de maneira singular tornaram possível a concretização deste momento:

A bênção, Professora Izabel Tafuri, que me proporcionou os primeiros ensinamentos em Psicanálise. A bênção, Professor Jairo Eduardo Borges-Andrade, a quem devo minha primeira oportunidade de pesquisa.

A bênção, Professora Inês Gandolfo, grande amiga. Obrigada pela imensa dedicação aos meus estudos, pela confiança, por ter me feito acreditar que um dia eu também poderia ser professora. Obrigada por ter me ajudado a enxergar em Brasília um aspecto mais familiar, de cidade interiorana, onde os vínculos fraternos são bem mais fáceis de serem desenvolvidos.

A bênção, Professora Fátima Sudbrack. Gostaria de expressar aqui meu reconhecimento a todos os ensinamentos e vivências proporcionados por essa relação que em muito transpuseram as pesquisas acadêmicas. Obrigada por ter me feito entender que Psicologia também se faz com paixão, por ter me feito encantar com o humano e por ter, em um momento em que eu estava desencantada, me aberto os olhos. Obrigada principalmente pela cumplicidade e afeição.

A bênção, Professora Marisa Brito. Obrigada não só por estar junto comigo desde o início do meu percurso acadêmico, mas também por ter me feito entender qual o significado de ensinar a alguém. A você, que eu escolhi para estar junto nesses dois anos que concretizam uma jornada, eu expresso o meu “muito obrigada” não apenas por ter me orientado em um trabalho de pesquisa, mas principalmente por ter ajudado a me tornar professora!

RESUMO

Com o aumento da violência nas escolas e a necessidade de se detectar os motivos desse fenômeno, torna-se imperiosa a necessidade de preparar a equipe escolar para lidar com situações que envolvem a quebra de regras, desrespeitos e outras formas de transgressão, principalmente entre alunos do Ensino Médio. Em vista desse cenário, no qual a escola é colocada frente às dificuldades de se trabalhar com essas manifestações e reconhecendo-se o aumento das agressões interpessoais, este trabalho buscou desenvolver uma reflexão sobre os entraves que fazem parte do cotidiano profissional dos educadores na prática educativa com adolescentes e as possíveis relações entre esses e as violências praticadas nos espaços escolares. Para tanto, foi proposta a identificação das queixas expressas pelos educadores no trabalho com alunos adolescentes e o levantamento das experiências referentes à violência escolar, buscando problematizar o contexto profissional desses educadores e possibilitar um espaço de escuta e reflexão dos problemas do cotidiano. A pesquisa foi realizada a partir da proposta da pesquisa-ação, por meio de grupos de discussão, desenvolvidos em um curso de extensão universitária para formação continuada de professores, o qual teve ao todo seis participantes e foi intitulado - Dificuldades/Entraves Cotidianas na Prática docente com adolescentes. Durante as oito semanas do curso foram trabalhados temas que tiveram como proposta explorar as dificuldades enfrentadas pelos educadores no trabalho com adolescentes, evidenciando os desafios e as possibilidades dessa relação. Os dados da pesquisa foram sistematizados a partir das próprias atividades desenvolvidas no curso e de entrevistas individuais, realizadas após o término do curso. As técnicas utilizadas para a análise das informações provenientes do estudo tiveram base qualitativa, compreendendo: análise de categorização e interpretação de registros escritos, observações do grupo e gravações das entrevistas individuais. Os resultados evidenciaram como são sentidos os entraves que se colocam no processo educativo com adolescentes, ao demonstrarem as queixas em relação a esse processo e especificarem a problemática da violência escolar, a partir da escuta sensível dos problemas do cotidiano profissional dos educadores. A partir das entrevistas, também foi possível significar informações sobre a relação estabelecida com o trabalho, o ensino, as regras e as leis instituídas na escola, os alunos e suas famílias e a violência escolar. Com base nisso, estabeleceu-se um paralelo entre a ausência de autoridade epistêmica na escola, a qual impõe regras de vivência coletiva, e a constituição das expressões de violência na escola.

Palavras chave: violência escolar; autoridade; educação.

ABSTRACT

With the increase in violence in schools and the need to detect the reasons of this phenomenon, it is imperative to prepare the school staff to deal with situations involving the breaking of rules, disrespect and other forms of transgression, especially among High School students. In view of this scenario, in which the school faces the difficulties of working with these events, and recognizing the increased interpersonal aggression, this study aimed to develop a reflection on the obstacles that are part of the daily work of educators in educational practice with adolescents and the possible relation between these and the violence in school. Thus, this study proposed the identification of the complaints expressed by educators in working with adolescent students and the study of experiences regarding school violence, seeking to confront the context of professional educators and provide a space for listening and reflection of the problems of everyday life. The study was conducted from the proposal of action research, through focus groups, developed in a course for continual education of teachers that had six participants and was entitled – Daily Difficulties / Barriers of Teaching Adolescents. During the eight weeks of the course the group discussed subjects with the proposal to explore the difficulties faced by educators working with adolescents, highlighting the challenges and possibilities of this relationship. The data were systematized from the activities developed at the course and individual interviews, conducted after the end of the course. To analyze the information from the study, qualitative techniques were used, including: analysis of categorization and interpretation of written records, observations of the group and recordings of the interviews. The results showed how the obstacles that arise in the education process with adolescents are perceived, by evidencing the complaints about this process and specifying the problem of school violence, through the sensitive hearing of the daily problems of educators. From the interviews, it was possible to obtain information on the relationship of teachers with work, education, rules and laws established by school, students and their families and school violence. On this basis, it was established a parallel between the lack of epistemic authority at school, which imposes rules of collective living, and the expressions of violence in the school.

Key words: violence; education; authority.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	iv
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
ÍNDICE	ix
LISTA DE TABELAS	xii
LISTA DE FIGURAS	xii
APRESENTAÇÃO	1
PRIMEIRA PARTE: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	
I - REVISÃO DE LITERATURA	3
Educação: definição, funções e perspectivas atuais	3
Perspectivas pedagógicas modernas.....	4
Perspectivas pedagógicas no século XXI	10
Inovações tecnológicas propostas para a pedagogia.....	13
Autoridade e Educação	14
Autoridade: um conceito em crise.....	16
Repercussões da crise da autoridade na educação.....	18
Modelos de autoridade desenvolvidos na escola.....	23
Autoridade e educação na teoria psicanalítica.....	25
A função da autoridade na educação de adolescentes	28
Indisciplinas, incivildades e violência na escola	30
O que é violência?	31
A violência no espaço escolar	34
A violência enquanto sintoma escolar contemporâneo	37

SEGUNDA PARTE: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

II - OBJETIVOS	41
III - METODOLOGIA	42
A escolha do Método	42
Contexto de Pesquisa	43
Estrutura do Fórum Permanente	44
Método	47
Os participantes	47
Os Instrumentos	48
Procedimentos adotados para a construção dos dados	49
A análise dos dados	51

TERCEIRA PARTE: A PESQUISA E SEUS RESULTADOS

IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO	53
Um retrato das dificuldades vivenciadas pelos educadores no trabalho com adolescentes	53
Entraves cotidianos no trabalho educativo com adolescentes:	54
Sobre ensinar e aprender	59
Sobre tradição e autoridade:	72
O desafio da educação na era da tecnologia	84
Quando a indisciplina é um obstáculo	94
Quando a violência aparece	103
Avaliando as construções	119
Entendendo as relações de ensino, autoridade e violência	126
Significações sobre o trabalho	126
Significações sobre o ensino	130
Significações sobre as regras e as leis escolares	134
Significações sobre as relações estabelecidas com os alunos e suas famílias	139
Significações sobre a violência escolar	143

Educação, autoridade e violência nas escolas: fechando relações.....	148
V - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS	164
ANEXOS.....	171
1- Roteiro de Entrevista Semi-Estruturado.....	172
2- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	173

LISTA DE TABELAS

1- Organização Cronológica dos Temas Desenvolvidos no Fórum Permanente	45
2- Organização Operacional do Fórum Permanente	46
3- Perfil Profissional dos Participantes	48
4- Cronograma de Apresentação dos Instrumentos.....	50
5- Síntese dos Instrumentos, Perguntas, Tipos de Análise e Categorias Apreendidas na Primeira Semana do Fórum Permanente.....	54
6- Categorias e Temas Obtidos a Partir do Estudo Orientador 1	55
7- Síntese dos Instrumentos, Perguntas, Tipos de Análise e Categorias Apreendidas na Segunda Semana do Fórum Permanente.....	59
8- Categorias e Temas Obtidos a Partir do Estudo Orientador 2	61
9- Categorias e Temas Obtidos a Partir da Discussão On-Line 1	67
10- Síntese dos Instrumentos, Perguntas, Tipos de Análise e Categorias Apreendidas na Terceira Semana do Fórum Permanente.....	72
11- Categorias e Temas Obtidos a Partir do Estudo Orientador 3	74
12- Categorias e Temas Obtidos a Partir da Discussão On-Line 2	79
13- Síntese dos Instrumentos, Perguntas, Tipos de Análise e Categorias Apreendidas na Quarta Semana do Fórum Permanente.....	85
14- Categorias e Temas Obtidos a Partir do Estudo Orientador 4	86
15- Categorias e Temas Obtidos a Partir da Discussão On-Line 3	90
16- Síntese dos Instrumentos, Perguntas, Tipos de Análise e Categorias Apreendidas na Quinta Semana do Fórum Permanente.....	95
17- Categorias e Temas Obtidos a Partir do Estudo Orientador 5	96
18- Categorias e Temas Obtidos a Partir da Discussão on-line 4.....	99

19- Síntese dos Instrumentos, Perguntas, Tipos de Análise e Categorias Apreendidas na Sexta e Sétima Semana do Fórum Permanente.....	104
20- Categorias e Temas Obtidos a Partir do Estudo Orientador 6	106
21- Categorias e Temas Obtidos a Partir da Discussão On-Line 5	111
22- Categorias e Temas Obtidos a Partir da Discussão On-Line 6	114
23- Síntese dos Instrumentos, Perguntas, Tipos de Análise e Categorias Apreendidas na Oitava Semana do Fórum Permanente.....	119
24- Categorias e Temas Obtidos a Partir do Estudo Orientador 7	120
25- Categorias e Temas Obtidos a Partir do Estudo Orientador 8	122
26- Categoria 1: Significações sobre o Trabalho – Descrição, Temas e Verbalizações	127
27- Categoria 2: Significações sobre o Ensino – Descrição, Temas e Verbalizações.....	131
28- Categoria 3: Significações sobre as Regras e Leis Escolares – Descrição, Temas e Verbalizações	135
29- Categoria 4: Significações sobre as Relações Estabelecidas com os Alunos e sua Famílias – Descrição, Temas e Verbalizações.....	140
30- Categoria 5: Significações sobre a Violência Escolar – Descrição, Temas e Verbalizações...	144

LISTA DE FIGURAS

1- Relação entre os Entraves Cotidianos na Prática com Adolescentes e as Incivildades na Escola	158
---	-----

APRESENTAÇÃO

Este estudo constitui-se em uma dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. O trabalho – *Educação, Autoridade e Violência na escola: entendendo relações* - foi realizado sob orientação da Professora Doutora Marisa Maria Brito da Justa Neves.

A ênfase do estudo é a investigação sobre os entraves do cotidiano profissional na prática educativa com adolescentes, com destaque para os problemas relacionados aos tipos de violências praticadas nos espaços escolares. O interesse pelo tema surgiu do fato de que entre as décadas de 1980 e 2000, como é possível acompanhar pelos estudos e pesquisas, as ações de indisciplina e de violência nas escolas vêm se intensificando, principalmente no contexto do Ensino Médio (Sposito, 2001).

Além dos estudos que apontam para a violência crescente nas escolas públicas como uma forma de reação as condições de pobreza, exclusão e preconceito social, entre outras conjunturas socioeconômicas (Cardia, 1997; Guimarães, 1995; Waiselfisz, 2006; Zaluar, 2004), existem os estudos que apontam para as agressões como uma forma de relacionamento entre os jovens e entre esses e o mundo adulto, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas (Camacho, 2001; Debarbieux, 1996, 2002; Peralva, 1997).

Na escola, esta forma de violência pode ser compreendida por meio do conceito de incivilidade, o qual compreende desde os comportamentos de indisciplina até as formas mais avançadas de violência física, desde que estejam associadas ao contexto específico da instituição escolar (Debarbieux 1996; Peralva, 1997; Charlot, 2002). Compreendendo ameaças, humilhações, zombarias, entre outros comportamentos de agressão, essas ações, associadas ao mal-estar revelado na experiência do docente com esse fenômeno, elucidam o problema da violência escolar como uma queixa cada vez mais constante na escola atual e que vem sendo considerada um grave empecilho para o processo educativo.

A partir desse reconhecimento, surgem alguns questionamentos a respeito das formas como a instituição escolar e, especificamente, os educadores têm se colocado diante da responsabilidade do sistema educacional em oferecer condições para que as novas gerações façam uma passagem segura para a vida adulta, além de como eles têm assistido à intensificação da violência dentro dos muros escolares.

A juventude é o lugar em que se cruzam as questões éticas de uma sociedade sobre o futuro (Lesurd, 2004). Por sua vez, a educação é o espaço no qual se reserva o desafio de oferecer possibilidades para o futuro desses jovens. Assim, não é possível deixar de responsabilizar as diferentes práticas de atuação na escola, tanto pela potencialização das diversas formas de experiências e produções de conhecimento na formação desses jovens, como, também, pela

produção de resultados que podem estar vinculados tanto ao fracasso traduzido no desinteresse, na evasão e na repetência quanto ao vandalismo e outras formas de violência expressas pelos alunos.

O dilema existente frente à responsabilidade da escola na produção de experiências positivas de educação e à intensificação da violência nos espaços escolares assume a necessidade de pesquisa, uma vez que revela inseguranças e expectativas em relação à educação dos adolescentes que deixam os educadores paralisados perante a tarefa de educar. Diante dos efeitos da violência, esses profissionais têm dificuldades no estabelecimento de um vínculo positivo com os alunos, criando condições inadequadas para o processo ensino-aprendizagem.

Visto isso, esta pesquisa tem como objetivo o debate sobre os entraves que acometem o processo educativo de adolescentes e as possíveis relações entre esses e as violências praticadas nos espaços escolares. Dessa forma, nos preocupamos em identificar as queixas expressas pelos educadores no trabalho com alunos adolescentes, buscando levantar as experiências referentes à violência nesse contexto, a partir da promoção de um espaço de escuta e reflexão dos problemas do cotidiano profissional dos educadores no trabalho com adolescentes.

A primeira parte deste trabalho compreende a revisão de literatura proposta para a pesquisa (Capítulo I). São apresentadas três seções que propõem: 1º) uma revisão histórica sobre as finalidades da educação escolar; 2º) uma aproximação entre os conceitos de educação e autoridade, como fundamentos para o entendimento de alguns conflitos escolares; e, 3º) uma análise do conceito de violência e sua repercussão no meio escolar.

A segunda parte apresenta a definição dos objetivos da pesquisa (Capítulo II) e dos procedimentos metodológicos adotados para a realização do estudo (Capítulo III). Deste modo, compreende o contexto da pesquisa e os métodos que envolvem os procedimentos de construção e análise de dados.

Na terceira parte são apresentados os resultados da pesquisa, a discussão e a análise dos dados (Capítulo IV). Esse tópico conta com três seções, nas quais serão apresentadas a descrição dos resultados obtidos nos instrumentos utilizados no estudo e a discussão das informações evidenciadas pelos participantes. Finalizando, nas considerações finais (Capítulo V), procura-se retomar os objetivos do estudo em razão da preposição inicial da pesquisa em relação à crise da autoridade na escola e às expressões de incivilidade no espaço escolar.

CAPÍTULO I

REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma revisão teórica a respeito dos grandes temas abordados nesta dissertação: as funções atribuídas à educação, a crise da autoridade no campo educacional e o fenômeno da violência no contexto escolar contemporâneo. A primeira seção compreende as funções e perspectivas de educação, adotadas pela cultura escolar. Na segunda seção apresenta-se uma perspectiva de relação entre autoridade e educação, focando-se nas repercussões da crise do conceito de autoridade no campo da educação. Por fim, na terceira seção apresenta-se uma perspectiva para o entendimento da violência nas escolas e os estudos empíricos relacionados à área.

Educação: definição, funções e perspectivas atuais

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse à renovação e a vinda dos mais novos e jovens” (Arendt, 1954/2000, p. 247).

A palavra educação, como sugerida no artigo citado, traz consigo um amplo leque de responsabilidades. Ao longo da história podemos caracterizar várias funções que lhe foram atribuídas e até mesmo várias dimensões de sua atuação, a começar pelo próprio significado que a expressão carrega.

No dicionário Aurélio de Língua Portuguesa tem-se que o vocábulo significa o “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano” (Ferreira, 1993, p. 197). Etimologicamente, a palavra educação tem origem no latim – *educatione*. O termo sintetiza duas outras expressões latinas: *educare* e *educere*. O primeiro pode ser traduzido como alimentar, cuidar, criar; o segundo, como tirar para, conduzir para, modificar um estado (Faria, 1991). A reunião das duas definições confere à educação o sentido semântico de “tirar para fora de”, de “conceber um depois, um futuro, para aquele que se educa” (Lesourd, 2004, p. 21).

O estudo etimológico do vocábulo escola, por sua vez, revela sua origem na palavra grega *skole*, que significava: descanso; repouso; lazer; tempo livre; estudo; ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil (Faria, 2001). Neste campo lexical observam-se algumas diferenças de sentido em relação à palavra educação. No entanto, a escola, introduzida no cenário educacional no século XIX, foi progressivamente se ocupando de papéis e práticas educacionais vinculadas à formação intelectual e moral da criança e do adolescente (Ariès, 1978).

Independente do significado semântico, o termo educação no contexto escolar acomoda muitos significados atualmente. Historicamente os pares *educere* e *educare*, orientados por filosofias educacionais distintas com influência na pedagogia, travaram conflitos que, por várias vezes, sugeriram a reorientação de algumas responsabilidades da educação, ou ainda, o acréscimo de outras funções, aludindo sentidos diferentes ao seu campo de ação na escola.

Dessa forma, para problematizar a educação, nesta seção nos propomos a analisar, na evolução do saber pedagógico, os pensamentos educacionais que sustentam o atual cenário pedagógico nas escolas. Será feita uma breve descrição a respeito do pensamento educacional referente às ideias pedagógicas que influenciaram a escola no século XX, com o objetivo de analisar, posteriormente, as vicissitudes dessas pedagogias na contemporaneidade. Ressalte-se, conforme indica Saviani (1999), que ideias educacionais e ideias pedagógicas não são a mesma coisa. O primeiro termo está relacionado à explicação dos fenômenos educacionais por meio de uma concepção de homem e de sociedade adotada por referenciais teóricos partilhados. Já o segundo envolve o movimento da própria prática educativa, a qual emerge dos ideais educacionais, das práticas sociais e do momento histórico.

Perspectivas pedagógicas modernas

As ideias pedagógicas que predominaram na sociedade desde o século XVIII até o final do século XX abordam as questões educacionais em uma perspectiva marcadamente moderna.

As teorias pedagógicas modernas estão ligadas (...) a acontecimentos cruciais como a Reforma Protestante, o Iluminismo, a Revolução Francesa, a formação dos Estados Nacionais, a industrialização. Pedagogos como Pestalozzi, Kant, Herbart, Froebel, Durkheim, Dewey vão consolidando teorias sobre a prática educativa, assentadas na manutenção de uma ordem social mais estável, garantidas pela racionalidade e pelo progresso em todos os campos, especialmente na ciência. São também teorias fincadas nas ideias de natureza humana universal, de autonomia do sujeito, de educabilidade humana, de emancipação humana pela razão de libertação da ignorância e do obscurantismo pelo saber (Libâneo, 2005, p. 20).

Nesse sentido, as matrizes do pensamento educacional que fundamentaram as ideias pedagógicas nesse período (séculos XVIII – XX) evidenciaram vários conceitos sobre como proceder à educação escolar, fundamentados em temas como: “a natureza do ato educativo, a relação entre sociedade e educação, os objetivos e conteúdos da formação, as formas institucionalizadas de ensino, a relação educativa” (Libâneo, 2005, p. 20).

Contudo, apesar de apresentarem ideias semelhantes quanto às finalidades da educação, no século XX, a contradição do pensamento educacional a partir da concepção sobre os temas apontados por Libâneo (2005) foi bem evidenciada por movimentos pedagógicos distintos. Nesse sentido, Libâneo (1986) nomeia dois movimentos pedagógicos opostos, caracterizados tanto por suas orientações educacionais quanto por suas características ideológicas, políticas e didáticas.

O primeiro movimento engloba o que o autor denomina de pedagogias liberais, nas quais a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Nessa concepção, os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade por meio do desenvolvimento da cultura individual. De acordo com Libâneo (1986), são incluídas nesse movimento a pedagogia tradicional, as renovadas e a tecnicista.

O segundo movimento, denominado de pedagogias progressistas, se refere a correntes que partem de uma análise crítica das realidades sociais e sustentam a existência de finalidades sociopolíticas na educação. Nesse movimento, são consideradas por Libâneo (1986) a pedagogia libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos. Libâneo (2005) acrescenta outras pedagogias (histórico-social e histórico-cultural) a esse movimento, o qual é identificado a partir dos ideais marxistas presentes na sociedade nos anos posteriores à segunda guerra mundial.

As pedagogias liberais recebem influência do positivismo e do iluminismo concentrando seus esforços no desenvolvimento do indivíduo e em uma organização racional da escola e dos métodos de ensino. Nessas, a aprendizagem é concebida a partir de um desenvolvimento natural e deve ser realizada a fim de evitar as influências negativas da sociedade. No século XVIII, essas ideias são caracterizadas, principalmente, pelos escritos educacionais de Rousseau. Segundo a concepção de educação desse autor:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas (Rousseau, 1762/1979, p.75).

Com base nisso, Rousseau desenvolve para a educação a ideia de evolução natural do discípulo, e por isso chama seu método de natural. Esse procedimento adota uma postura em relação à educação de crianças que as coloca como um sujeito ativo no processo educativo. Na visão do autor, a interferência do mestre na educação do discípulo deve ser a menor possível, destacando que a educação deve ter como finalidade a preservação do coração, do vício e do espírito do erro e não o ensino da virtude ou o da verdade.

Nesse mesmo período, Kant desenvolve uma concepção de educação semelhante, ressaltando a ideia de autonomia e liberdade do sujeito. De acordo com as ideias do autor, a

educação, considerando sua natureza pragmática, deve colocar para a pedagogia duas tarefas: uma, a de cuidado e outra, a de preparar os homens para o convívio por meio da razão. Segundo as ideias desse autor:

A pedagogia ou doutrina da educação, se divide em física e prática. A educação física é aquela que o homem tem em comum com os animais, ou seja, os cuidados com a vida corporal. A educação prática ou moral (chama-se prático tudo que se refere á liberdade) é aquela que diz respeito à construção (cultura) do homem, para que ele possa viver como um ser livre (Kant, 1803/2004, p. 34-35).

No século XIX, o avanço da ciência e as mudanças estruturais no âmbito da sociedade são fatores responsáveis por novas ideias educacionais. No início do século XX, de acordo com Aranha (1996), ainda existe uma forte influência do iluminismo nas ideias educacionais, mas progressivamente as mudanças econômicas e sociais do século XIX foram se configurando em novos pensamentos e ideias sobre educação. Destacam-se as influências do positivismo e do materialismo histórico-dialético para o pensamento educacional do século XX.

Com relação ao positivismo pode-se apreender que suas ideias orientaram teoricamente um movimento educacional cujo propósito da escola foi a assimilação pelo indivíduo de uma série de normas e princípios morais, religiosos, éticos e de comportamento que balizam a conduta do indivíduo em um grupo. Essas ideias ganharam corpo na sociologia da educação fundamentada por Durkheim, que definiu o seguinte conceito para educação:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio especial ao qual está particularmente destinada (1911/2001, p. 52).

Esse pensamento, segundo o autor, teria o papel de formar o cidadão que circularia pelo espaço público. A função da educação, nesse sentido, estaria ligada, de acordo com o autor, em dois princípios:

(...) suscitar na criança: 1ª) um certo número de estados físicos e mentais que a sociedade a qual pertence considera não deverem estar ausentes a nenhum de seus membros; 2ª) certos estados físicos e mentais que o grupo social particular (casta, classe, família, profissão) considera igualmente que se devem encontrar todos aqueles que o formam (Durkheim, 1911/2001, p. 51-52).

Para a pedagogia, essa concepção, assim como as propostas de Rousseau e Kant, foram associadas às escolas liberais. As pedagogias liberais, de acordo com Libâneo (1986), enfatizam a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Contudo, entre as pedagogias que se inserem no movimento liberal existem diferenças com relação aos ideais educacionais expressos em suas práticas.

As práticas liberais evidenciadas no positivismo e destacadas na concepção pedagógica de Durkheim (1911/2001) apresentam referenciais considerados conservadores. Nessa concepção de educação, a escola desempenha uma função integradora de adaptação e normalização do indivíduo à sociedade. Já nos pensamentos evidenciados por Rousseau (1762/1979) e Kant (1803/2004), encontram-se os fundamentos para uma pedagogia da liberdade.

Com relação às pedagogias liberais chamadas de tradicional e tecnicista, Libâneo (1986), Luckesi (1994) e Saviani (2007) confirmam a influência do positivismo para suas fundamentações. De acordo com esses autores, o processo pedagógico da pedagogia tradicional de base positivista tem como função transmitir os conhecimentos, sem considerar os saberes próprios dos alunos e o seu contexto sociocultural. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem é centrado na figura do professor: “nesse contexto a prática era determinada pela teoria que a moldava fornecendo-lhe tanto o conteúdo como a forma de transmissão pelo professor, com a consequente assimilação pelo aluno” (Saviani, 2007, p.104).

Em meados do século XX, as ideias da pedagogia tradicional foram absorvidas pela psicologia comportamental que, orientada pelo positivismo, aprimorou os procedimentos pedagógicos por meio de experimentos e testes aplicados em grande escala, com objetivo de garantir a eficiência do ensino (Luckesi, 1994). Esse tipo de ação educacional ficou conhecida por meio da pedagogia de base tecnicista, na qual compete à educação escolar “organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global” (Libâneo, 1986, pp. 28-29). Nessa perspectiva, os conteúdos escolares são vistos como informações que devem ser assimiladas pelos alunos a partir de princípios científicos ordenados e estruturados no currículo.

De acordo com Libâneo (1986), a ênfase da pedagogia tecnicista no aperfeiçoamento de habilidades individuais com vistas ao mercado de trabalho desenha uma educação voltada à manutenção da ordem social vigente. Seu principal objetivo é produzir indivíduos "competentes para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas" (Libâneo, 1986, p. 29).

Do lado da crítica à concepção pedagógica tradicional de base positivista e tecnicista, diversas correntes educacionais modernas (liberais e progressistas) difundiram no universo pedagógico do século XX uma posição a favor da autonomia dos sujeitos envolvidos no processo

educativo, da emancipação, da democracia e da particularidade de cada sujeito no processo ensino-aprendizagem.

Rousseau, responsável pela crítica ao conceito tradicional de infância e educação no século XVIII, é um dos principais inspiradores das escolas contrárias à pedagogia tradicional e tecnicista do século XX. Para Rousseau (1762/1979), a simples instrução não tem relação com a formação do aluno, pois apenas reproduz as práticas vigentes na sociedade. Essa crítica também esteve na base das pedagogias definidas como renovadas. Apoiada nas ideias do iluminismo, a educação deixa de ser conservadora, deixa de ser algo que preserva um saber, uma tradição, uma cultura, uma maneira de pensar, para olhar para frente. De acordo com Azanha (1996/2006), a Pedagogia Renovada inclui várias correntes, que contemplam uma crítica ao ensino dito tradicional ou positivista. Essa pedagogia inclui movimentos como o da Escola Nova ou da Escola Ativa.

As correntes renovadoras, desde seus precursores como Rousseau e também Pestalozzi e Froebel, passando por Kierkegaard, Stirner, Nietzsche e Bergson (Suchodolski, 1978), chegando ao movimento da Escola Nova, às pedagogias não diretivas (Snyders, 1978), à pedagogia institucional (Lobrot, 1967; Oury, Vasquez, 1967) e ao construtivismo, desembocam sempre na questão de como aprender, isto é, em teorias da aprendizagem (Saviani, 2007, p. 104).

Segundo Azanha (1996/2006), apesar de contemplarem divergências, as abordagens renovadas assumem em comum o princípio norteador de valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social. De acordo com Saviani (2007), “o eixo do trabalho pedagógico desloca-se da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico para o psicológico dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem” (p. 104).

O aluno torna-se o centro da atividade pedagógica e o enfoque da aprendizagem é voltado à experiência prática, na qual se destaca a expressão “aprender fazendo”, isto é, a aprendizagem por meio da experiência (Saviani, 2007). Para o professor é destinado “o papel de acompanhar os alunos auxiliando-os em seu próprio processo de aprendizagem” (Saviani, 2007, p.104). Libanêo (1986) afirma que esse princípio de aprendizagem, desenvolvido pelas escolas renovadas “trata-se de ‘aprender a aprender’, ou seja, é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito” (p. 25).

Também se enquadra na crítica ao modelo tradicional os modelos pedagógicos propostos pela educação progressista. As pedagogias progressistas têm inspiração na teoria materialista dialética e, ao contrário das pedagogias liberais, motivaram uma visão política para a educação. De acordo com essa fundamentação, as escolas renovadas, apesar de terem proposto uma tendência que caracterizava o aluno como um sujeito ativo, considerando sua realidade e seus conhecimentos,

não se permitiram fazer uma relação crítica entre escola e sociedade, e, desta forma, ainda incorriam na ideia de neutralidade científica do iluminismo.

A partir da segunda metade do século XX, autores como Freire (1981) e Bordieu e Passeron (1975) perceberam que a transmissão pela escola da cultura escolar, refletida nos conteúdos, métodos de trabalho e avaliações é uma ação pedagógica própria da classe dominante, o qual revela uma relação de dominação exercida sobre os alunos das classes populares.

De acordo com Bordieu e Passeron (1975), o sistema educacional consegue reproduzir por meio das relações de dominação, a estrutura de classes presente na sociedade. Os processos educativos, segundo o autor, se fazem por meio de uma ação coercitiva, definindo a ação pedagógica como um ato de violência, no qual são impostos aos alunos normas e valores pertencentes a certo grupo ou classe social, os quais devem ser seguidos.

As pedagogias liberais, de acordo com esse enfoque são responsáveis pela reprodução das desigualdades sociais, a partir da socialização dos meios de exclusão social. A relação educativa pautada pela relação de transmissão de conteúdos escolares se reflete, na alienação social e profissional das classes populares. Desta forma, a escola tradicional se configura como reprodutora das práticas sociais dominantes e reafirma a exclusão social de milhares de pessoas (Bordieu & Passeron, 1975; Freire, 1981).

Dada a grande desigualdade social vigente na segunda metade do século XX, principalmente nos países de terceiro mundo, difundiu-se a crença generalizada de que a educação seria a grande responsável pela renovação das sociedades e, assim, a educação progressista assume como característica marcante a dimensão político-social. Politicamente, estabeleceu-se para a educação a função de formar cidadãos críticos, reflexivos e agentes transformadores da realidade social.

Destaca-se entre as pedagogias progressistas a educação de caráter libertador proposta por Freire (1981). A incidência da educação libertadora na pedagogia propõe que os conteúdos escolares e os métodos educativos tenham o propósito de transformação social, de exercício da cidadania e de busca de autonomia, por meio da associação da proposta escolar ao cotidiano do aluno. A educação que não leva em consideração essas características, de acordo com o autor, é acrítica à sociedade e apenas transmite conteúdos de forma passiva, propondo um método de memorização, ao contrário de desenvolver o conhecimento. A relação educativa com esses fins é concebida como vertical e autoritária, estando na base do que o autor concebe como educação bancária.

Na proposta pedagógica de Freire, os educadores devem criar as possibilidades para a produção ou construção do conhecimento pelos alunos, a partir do “respeito aos saberes do educando” (2003, p. 30). Desta forma, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (p. 47), onde cada educador é também um educando e vice-versa.

Sobre as possibilidades de conceber a construção de conhecimento como um processo que deve ser implementado nas práticas pedagógicas na escola, algumas metodologias se tornam viáveis. Na perspectiva de Freire (2003), a principal forma de implementação desse processo na relação de ensino-aprendizagem dá-se por meio do estabelecimento do diálogo entre educador e educando como forma de participar o aluno como produtor ou co-produtor de conhecimento.

A educação escolar assume, nessa concepção, uma proposta marcada pela responsabilidade de renovação das práticas de ensino, a partir das quais os conteúdos escolares e os métodos educativos têm o propósito de transformação social e de formação para a cidadania. Contudo, a rigor, as pedagogias progressistas não mantiveram-se alheias aos ideais da modernidade.

Na concepção de Libâneo (2005), as implementações propostas pelas correntes progressistas sugerem uma transição no pensamento educacional moderno, principalmente no que diz respeito ao pressuposto de neutralidade educacional em oposição à constituição política e econômica da sociedade. São evidenciadas formulações distintas sobre as formas de aquisição do conhecimento, a função da educação, mas não são promovidas mudanças conceituais que desliguem a educação do conceito moderno de liberdade e do projeto de criação de uma sociedade racional.

No âmbito das formulações teóricas que orientam as práticas pedagógicas liberais e progressistas, percebemos uma ação educativa voltada para resultados que aprimorassem a ação individual do homem sobre o mundo, seja como instrumento de socialização que o prepara para as práticas sociais fazendo-o competente (Durkheim, 1911/2001) seja como instrumento de libertação e autonomia em relação ao poder da classe dominante (Bourdieu & Passeron, 1975; Freire, 1981).

Nesse contexto, para além das construções e ideias pedagógicas que marcaram o século XX, as matrizes do pensamento educacional que as fundamentaram impuseram a promoção e a sustentação de algo que vai além de uma proposta de ensino ou de uma forma adequada para proceder à educação (Votolini, 2002). Essas matrizes evidenciam várias ideias que se vinculam a um ideal específico de homem moderno, afluindo de um lado a ideia iluminista de liberdade, e de outro, a intenção de criar condições para os indivíduos se apropriarem do mundo, em consonância com a política, a economia e a cultura.

Perspectivas pedagógicas no século XXI

No final do século XX, as mudanças no âmbito social e científico começam a suscitar algumas releituras sobre o pensamento educacional implementado nos anos anteriores. De acordo com Libâneo (2005), surgem novas teorias educacionais que levantam importantes temas para o século XXI.

Entre os temas destacados pelas novas ideias educacionais, Libâneo (2005) reúne alguns que considera importante para definir as novas propostas de atuação pedagógica. O autor destaca os

seguintes debates: a crise da noção de totalidade, os valores e objetivos da educação; a crítica da razão e da consciência individual autônoma; a noção de relativismo cultural e de universalidade de alguns conceitos; a interdisciplinaridade dos saberes científicos e o formato dos conteúdos escolares; o acesso facilitado ao conhecimento e às novas tecnologias; e, a interface do currículo escolar com a cultura, o poder e a linguagem.

A partir da discussão dessas ideias algumas propostas têm surgido como “esforços teóricos de releitura das teorias modernas” (Libâneo, 2005, p. 25). Essa releitura teve início com as pedagogias progressistas na década de 1970 e foi ampliada pelas orientações educacionais para o século XXI. São as novas perspectivas de ação para uma educação voltada para o futuro, com ênfase na complexidade, na evolução de tecnologias e na difusão do conhecimento (Gadotti, 2000).

Para Gadotti (2000), as práticas pedagógicas que consideram essas orientações devem fugir do padrão hegemônico da razão cartesiana, estrutural ou positivista, sugerindo o movimento dialético de historicidade, a partir da transformação dos educandos em sujeitos de seu próprio processo educativo.

Seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma *educação voltada para o futuro* será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a *transformação social* do que para a *transmissão cultural* (Gadotti, 2000, p. 7, grifos do autor).

Dessa forma, Gadotti (2000) propõe a análise de algumas categorias necessárias, em sua opinião, para a composição da base pedagógica da educação para o futuro. As quatro primeiras categorias analisadas pelo autor fazem menção aos quatro pilares para a aprendizagem referidos por Delors (1998), no relatório apresentado pela Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), com apontamentos sobre as funções que devem ser desempenhadas pela educação no século XXI.

De acordo com Delors (1998), a escola deve desempenhar o papel de formação para a cidadania e para o exercício pleno e dos direitos humanos, garantindo o acesso de todos os indivíduos aos bens materiais e culturais necessários para a vida. Nessa concepção, a aprendizagem deve se direcionar para quatro tipos fundamentais de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. A educação necessária ao século que se inicia pode ser sintetizada em:

(...) aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via

essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (Delors, 1998, pp. 89-90).

Dentro desse aspecto colocado pela UNESCO como essência para a educação no século XXI, leva-se em consideração para a educação escolar tanto o desenvolvimento de habilidades cognitivas que promovam a inclusão do aluno em uma sociedade que tem se transformado rapidamente com o advento do conhecimento tecnológico quanto à possibilidade de compreensão do mundo e da sociedade por meio do desenvolvimento de competências sociais e humanas. Para Delors (1998), a escola deve conduzir “a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras” (p. 11).

Outras duas categorias, analisadas por Gadotti (2000), dizem respeito aos conceitos de planetaridade e sustentabilidade, que surgem como uma nova perspectiva de ensino aliado à educação ambiental para a promoção do aprendizado sobre o desenvolvimento sustentável das sociedades a fim de preservar do planeta.

Virtualidade, globalização, transdisciplinaridade, dialogicidade e dialeticidade, completam as categorias propostas por Gadotti (2000), as quais devem ser inseridas nas propostas pedagógicas das escolas que têm por objetivo uma educação para o futuro. Essas categorias envolvem a proposta de um ensino integrado, com conteúdos que transversalizam as disciplinas escolares com projetos que envolvem a cultura local e globalizada. Nesse contexto, devem ser envolvidos recursos pedagógicos informatizados que consigam disseminar com maior facilidade os conhecimentos sobre o mundo com propostas de aprendizagem mais dinâmicas. Acredita-se, desse modo, que preservando o diálogo como meio de interação nas relações interpessoais com os alunos e as contradições que envolvem a história pessoal de cada um é possível criar uma proposta nova para o ensino.

Essas ideias incluídas por educadores e organismos internacionais que pensam a condição da educação colocam para a escola a necessidade de mudanças, no sentido de assumir novas funções educativas e sociais. As práticas pedagógicas nessa visão devem se orientar a partir das noções de cidadania global, multiculturalismo e transversalidade, possibilitando ao aluno o entendimento sobre o fato de que ele faz parte de um todo (Moraes, 2007).

A reflexão pedagógica passa a ser uma das tarefas mais importantes da ação educativa. Pode-se destacar como responsabilidade da educação do século XXI o oferecimento de “instrumentos e condições que ajudem o aluno a aprender a aprender, a aprender a pensar, a conviver e a amar” (Moraes, 2007, p. 211).

Em suma, de acordo com as perspectivas vislumbradas para o século XXI, a educação tem como foco a construção de hipóteses e caminhos que ajudem a humanidade a tomar decisões, tanto

no plano individual quanto no plano coletivo. Desta forma, podemos dizer que as perspectivas da pedagogia renovada e das pedagogias progressistas se conjugam pedagogicamente nesse início de século dentro do princípio de construção do conhecimento e de formação para a cidadania. A educação assume o compromisso com a transformação da realidade social e enxerga na mediação do aluno com os conhecimentos próprios da sua realidade cotidiana uma possibilidade para a construção de uma democracia social sólida.

Inovações tecnológicas propostas para a pedagogia

Atualmente tem se falado muito no papel das tecnologias como recursos importantes na construção do conhecimento do aluno. Esta área, de acordo com a visão da educação para o futuro que vem sendo difundida nesse início de século, concentra uma das expressões mais ricas para a valorização do conhecimento do indivíduo, englobando as habilidades de pensar, de criar e de aprender (Moraes, 2007; Valente, 1997).

A inserção de tecnologias educacionais na escola, no entanto, exige novos posicionamentos dos educadores que precisam rever as suas práticas para tecer novos tipos de relações com os alunos. Na concepção de Mrech (2006), são novas perspectivas de atuação que modificam o papel do professor de agente de transmissão. Nesse sentido, “o professor passou a ocupar o lugar de pesquisador, orientador, parceiro, sendo visto mais como um intermediário e não mais propriamente como um transmissor dos saberes escolares.” (p. 51). Dadas essas novas posições, a autora ainda ratifica que a grande questão da educação na atualidade é a indagação sobre como levar o aluno a se interessar pela cultura, pelo aprendizado e pelo saber.

Como é explicitado por Lima (2006) “a simulação, a virtualidade, a acessibilidade e a extrema diversidade de informações, introduzidas por essas tecnologias, acrescentam grande complexidade ao processo de aprendizagem, modificando radicalmente as formas tradicionais de aquisição de conhecimento” (Lima, 2006, p. 12).

O papel do profissional da educação nesse contexto é analisado por Valente (1997) como uma possibilidade de mediação no espaço de aprendizado entre o aluno e a tecnologia que é responsável pela interação do aluno com o conhecimento. Para isso, o professor precisa não só ter conhecimento dos saberes que serão veiculados nessa interação, mas também precisa ter noção dos processos cognitivos de construção do conhecimento do aluno e sobre a tecnologia que será operada no processo.

Nesse sentido, os conhecimentos sobre os alunos e sobre a tecnologia devem ser utilizados para interpretar as ideias do aluno e para intervir apropriadamente na situação de aprendizagem de modo a contribuir no processo de construção do conhecimento. Na concepção de Mrech (1999), essas informações advindas da tecnologia não raramente representam apenas atividades de

instrução. Já na concepção de Moraes (1999), a adoção de novas tecnologias na escola, incluindo as mídias eletrônicas, não está relacionada apenas ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Moraes (1999) considera que as justificativas para a implementação de tecnologias na educação envolvem dimensões mais amplas relacionadas à formação cidadã, ao estabelecimento de uma nova ordem ética e à intensificação dos processos de produção do conhecimento, como condições essenciais para o desenvolvimento humano. Essa autora descreve cinco componentes que justificam a implementação de novas tecnologias na escola:

- a necessidade de democratizar o acesso à informação como condição necessária ao desenvolvimento de um Estado democrático;
- a necessidade de um reposicionamento da educação diante dos novos padrões de produtividade, de competitividade e de cooperação decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos e a compreensão de que o conhecimento é a matéria prima das economias modernas;
- as possibilidades que estão sendo abertas para os processos de educação a distância e de educação continuada;
- a necessidade urgente de utilizar as novas tecnologias para catalisar os processos de desenvolvimento humano;
- a importância de utilizar toda a potencialidade das novas tecnologias para a construção de uma nova ética voltada para o desenvolvimento sustentável.

A promoção da aproximação entre as novas tecnologias e a escola concentra, dessa forma, uma das expressões mais efetivas do trabalho de ensino como desenvolvimento de habilidades, cujo sentido final é o de ensinar a aprender a aprender, saber comparar, sintetizar, descrever e se expressar. A articulação dessas ideias no ensino, na visão de Moraes (1999), tem a possibilidade de facilitar a emancipação individual e coletiva do aluno, assim como a eliminação da pobreza e a redução de desigualdades sociais.

As tecnologias, nesse sentido, são instrumentos que colaboram para o desenvolvimento de processos reflexivos, de interações interpessoais e de compreensão das diferenças culturais pelos indivíduos, base das propostas pedagógicas que visam uma educação para o futuro.

Autoridade e Educação

A condição humana diferentemente dos animais confere à educação não só a responsabilidade de trazer seus descendentes à vida, mediante o nascimento, mas também de

introduzi-los em um mundo que é velho as novas gerações e que comporta uma tradição, responsável pela permanência do mundo em razão da morte de seus habitantes.

Essa visão é conferida por Arendt (1954/2000) para dar responsabilidade e sentido à educação das “crias humanas”. Na concepção da autora “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (p. 223, grifos da autora). Nesse sentido, a educação existe à medida em que é concebido o nascimento, ou seja, a aparição de um novo ser em um mundo que lhe é estranho e já existia antes de sua chegada. Assim:

A criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação. (...) Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. Em todo caso, todavia, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade (Arendt, 1954/2000, pp. 234-239).

Posto essa responsabilidade assumida com os recém-chegados ao mundo é que a educação assume a forma de autoridade. A essência da autoridade no entender de Arendt (1954/2000) “é o reconhecimento inquestionável por aqueles a quem se pede que obedeçam” (p. 129). Essa mesma perspectiva é implementada por Kojève (1942/2004). O autor define autoridade como “a possibilidade que tem um agente de agir sobre os outros, sem que estes outros reajam sobre ele, mesmo sendo capazes de fazê-lo” (p. 58).

Na escola, Carvalho (2004) afirma que a legitimação da autoridade ocorre por meio da submissão espontânea às regras estabelecidas pelo agente educacional. Kojève (1942/2004) propõe a identificação de quatro tipos elementares de autoridade: a autoridade do pai, que tem origem na autoria do nascimento; a autoridade do superior, que tem origem na hierarquia; a autoridade do mestre, que tem origem na sabedoria; e, a autoridade do juiz, que tem origem na justiça.

A autoridade do professor sobre o aluno, de acordo com Kojève (1942/2004) é semelhante à autoridade do mestre, se caracterizando como aquela que é capaz de conduzir e orientar ações futuras a partir da transmissão de um saber. No caso da autoridade do mestre, pressupõe-se que certo conhecimento legitima a hierarquia proposta. Nas relações estabelecidas na escola entre professor e aluno, pode-se afirmar que a legitimidade dessa relação se constitui no reconhecimento do saber possuído pelo docente sobre os conteúdos que serão ensinados (Carvalho, 2004).

Contudo, na evolução do pensamento educacional que orientou as práticas pedagógicas na escola até o momento atual, essa concepção não é unânime. Vários modelos e propostas para o exercício da autoridade nas escolas são difundidos com consequências específicas para a educação. Visto isso, pretendemos analisar, nesta seção, a evolução do conceito de autoridade no século XX e

sua repercussão no campo educacional, entendendo que, o conjunto de princípios e valores que caracterizam o sistema educacional respalda algumas hierarquias que caracterizam a autoridade dos educadores.

Autoridade: um conceito em crise

Etimologicamente, autoridade vem do latim *augere*, que significa fazer crescer, aumentar, fazer nascer, dar origem. *Augere*, por sua vez, é semanticamente relacionada à palavra *auctor*, que significa aquele que gera a vida em cada um (Faria, 1991). Arendt (1954/2000) faz uso dessa definição para conceituar o termo como um fenômeno educacional, a partir do qual a sociedade garante a sobrevivência do mundo e dos homens, ao mesmo tempo em que estabelece as bases possíveis e necessárias às transformações da realidade presente.

Essa reflexão desenvolvida por Arendt (1954/2000) é acompanhada de um longo debate sobre as transformações no pensamento político que se articula com uma crise no conceito de autoridade na sociedade pós-revolução industrial. Arendt (1958/2001) define para a política, por meio da noção de espaço público¹, a função de proteger os cidadãos contra a futilidade da vida individual e a efemeridade de seus atos. No espaço público, desta forma, é possível “nos inserirmos no mundo humano; e esta inserção é como um segundo nascimento, no qual confirmamos e assumimos o fato em bruto do nosso aparecimento físico original” (p. 189).

As modificações no espaço público vinculadas essencialmente à emergência do modo de produção capitalista na modernidade², segundo Arendt (1958/2001), provocaram uma grande confusão no sentido do termo público, com consequências para o sentido da autoridade. Na sociedade do século XX, as bases da definição do termo autoridade foram subjugadas a alguns ideais que provocaram a sua falência.

Os ideais de liberdade, autonomia e individualidade foram gradativamente sobrepostos aos bens e valores públicos. A assimilação da ação pública pelo conjunto de práticas sociais privadas provocou uma progressiva uniformidade e conformismo da atividade humana, nos quais se perderam a distinção entre o público e o privado. À medida que a liberdade individual é promulgada como um valor a ser buscado, a sociedade passa a se comportar no sentido de permitir ao indivíduo cuidar de seus próprios interesses no espaço público.

¹ “O termo ‘público’ significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele. (...) Antes, tem a ver com o artefato humano, com o produto de mãos humanas, com os negócios realizados entre os que, juntos, habitam o mundo feito pelo homem. Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que nele habitam em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois, como todo intermediário, o mundo ao mesmo tempo separa e estabelece uma relação entre os homens.” (Arendt, 1958/2001, p. 62).

² Em termos de referências históricas, cabe descrever os marcos que contextualizam a constituição da noção dessa crise em relação às mudanças no significado da autoridade. Nesse sentido, a configuração dessa crise “surge com as Ciências Naturais no século XVII, atinge seu clímax político nas revoluções do século XVIII e desenrola suas implicações gerais após a Revolução Industrial do século XIX” (Arendt, 1954/2000, p. 54).

A autoridade como uma instância de poder legítima, na qual os indivíduos já inseridos no mundo público norteiam aqueles que ainda não contemplam as tradições do mundo público comum aos homens, não pode ser assegurada tendo em vista a diluição do espaço público em espaço de sobrevivência individual privado. A crise da autoridade revela, então, a perda de sentido dos valores ligados ao passado, à tradição e ao público (Arendt, 1954/2000).

De acordo com Arendt (1954/2000), a perda desses valores fez com que o conceito de autoridade se desconfigurasse no mundo moderno. A partir disso, a concepção do conceito foi revestida de várias ideias que refletiram em algumas confusões conceituais. Para Arendt, a forma como a tradição ocidental concebe o conceito de autoridade, muitas vezes sem distinção com as noções de autoritarismo, violência, poder e persuasão é equivocada e sobrepõe conceitos diferentes entre si.

O poder, na concepção de Arendt (1969/1994), “corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo se conserva unido” (p. 36). Segundo Arendt, o poder é fruto da sociedade e dessa forma não precisa de justificação, “o que ele realmente precisa é de legitimidade” (p. 41).

O conceito de poder pode ser usado, nesse sentido, para definir uma relação hierárquica legítima que constitui uma extensão do “consentimento que trouxe as leis à existência” (p. 34). A desintegração do poder enseja a violência e as relações de dominação pela falta de consenso e adesão coletiva às ações e leis estabelecidas. Na comunidade política, pode-se dizer que quando isso acontece troca-se a autoridade pelo autoritarismo.

A definição de poder demonstra um fenômeno do campo da ação humana coletiva que significa o consentimento esclarecido dos cidadãos sobre as regras que fundamentam a comunidade. O poder, nesse sentido, se dá no espaço público das interações entre indivíduos iguais por meio do debate de opiniões plurais e da ação conjunta. Nesse espaço são regidos os princípios e leis que poderão falar em nome da comunidade no futuro.

Qualquer ação no espaço das ações humanas para ser legítima deve ser considerada em relação ao movimento inicial em que ela foi fundada no espaço público. De acordo com Arendt (1958/2001), “o poder emerge onde quer que as pessoas se unam e ajam em concerto, mas sua legitimidade deriva mais do estar junto inicial do que de qualquer ação que então possa seguir-se” (p. 41). A referência a esse momento inicial de fundação confere autoridade ao poder.

O conceito de autoridade, dessa forma, é investido de um aspecto cronológico responsável pelo vínculo permanente entre o momento da fundação das leis no espaço público e a reafirmação dos princípios que as regem nas ações públicas futuras. Nesse sentido, no cerne dos fundamentos sobre o conceito de autoridade encontra-se a reverência às tradições públicas, desenvolvidas no passado.

A autoridade, nessa concepção, é identificada como uma forma hierárquica de relação entre os indivíduos legitimada pelo conjunto de artefatos humanos reunidos pelas tradições públicas que formam o espaço público presente. A relação de autoridade entre “o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum nem no poder que manda” (Arendt, 1954/2000, p. 129). O que as noções de autoridade e de poder “possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm lugar estável predeterminado” (Arendt, 1954/2000, p. 129).

Levando em consideração esses princípios, Arendt (1954/2000) identifica que a autoridade é incompatível com a utilização de meios externos de coerção, força ou estratégias de convencimento. Onde estas são usadas, a autora considera que a autoridade em si mesma fracassou. Arendt acredita que, em função do reconhecimento do ato de fundação das regras no espaço comum da ação humana, a autoridade deveria ser reconhecida por todos. Em virtude da aprovação inicial das leis no espaço público é que existe respeito e obediência à autoridade, assim, a autora afirma que “nem a coerção nem a persuasão são necessárias” (p. 129).

Em suma, o fundamento para que haja autoridade é o reconhecimento da legitimidade de sua ação pelas partes envolvidas, fundamentado essencialmente na tradição das práticas sociais reconhecidas pelos indivíduos e pelas instituições. Na educação ela reflete a assimetria política e geracional entre velhos e novos, a qual se faz sob a responsabilidade dos primeiros introduzirem os segundos nesse mesmo mundo político.

Contudo, tendo em vista o processo de crise desse conceito, Arendt (1954/2000) diz que não é possível mais conceituar a autoridade, o que se pode fazer é avaliar o que ela foi ou ainda o que ela representa em termos da compreensão dos processos de sociabilidade humana.

Autores contemporâneos afirmam que o vislumbamento pelo novo e pelo científico, a valorização do indivíduo, livre e autônomo, em oposição às instituições e a crise da autoridade, fundamentada na tradição em favor da razão humana, são fatores relacionados às incertezas e desqualificações da sociedade atual (Bauman, 1998; Lefort, 2007). Entre as consequências da crise da autoridade para a ação em conjunto nos espaços públicos, esses autores evidenciam a ausência de perspectivas de futuro e a quebra dos valores de tolerância e solidariedade.

Repercussões da crise da autoridade na educação

Na escola, Arendt (1954/2000) acredita que a educação não deve se resumir apenas à instrução e à aprendizagem, pois “a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver” (p. 246). A relação de ensino-aprendizagem, de acordo com esse enfoque, pressupõe a existência de uma hierarquia entre professores e alunos que faz jus à diferença entre adultos e crianças na ordem das gerações. A responsabilidade de ensinar é colocada

para a escola em razão de educar alguém que é novo no mundo e que por isso precisa ser introduzido em uma herança comum marcada pelos símbolos e valores culturais.

Na década de 1950, a partir da observação do ensino proposto nas escolas norte-americanas, Arendt (1954/2000) formulou algumas compreensões para a educação por meio das quais afirmou a presença de uma crise desencadeada pelo próprio movimento da modernidade. No caso, a crise na educação seria resultado de outras duas crises: a crise da autoridade e a da tradição no pensamento moderno. Assim:

No mundo moderno, o problema da educação resulta, pois do fato de, pela sua própria natureza, a educação não poder fazer economia nem da autoridade nem da tradição, sendo que, no entanto, essa mesma educação se deve efetuar em um mundo que deixou de ser estruturado pela autoridade e unido pela tradição (Arendt, 1954/2000, p. 205).

Em vista disso, Arendt (1954/2000) define como revolucionários os aspectos educacionais que não estabelecem relação entre as tradições públicas, consagradas pela humanidade, e os princípios de ensino-aprendizagem, propostos nas escolas. A autora fundamenta, a partir disso, três pressupostos responsáveis pela crise na educação escolar.

O primeiro pressuposto da crise é de que existe um mundo autônomo da criança. Em virtude disso, Arendt (1954/2000) critica a educação moderna por ter posto em prática "o absurdo tratamento das crianças como uma minoria oprimida carente de libertação" (p. 237).

Nessa concepção, os educadores responsabilizam os próprios jovens por seu processo de aprendizagem e não fazem jus à diferença de gerações que caracteriza a relação educativa. A autoridade passa a ser constituída na relação de estar com os alunos por meio de estratégias de convencimento e persuasão, no intuito de desenvolver uma espécie de democracia entre o grupo jovem.

O segundo pressuposto trata da limitação da noção de ensino para as técnicas empregadas pelo professor para conseguir o interesse dos alunos. De acordo com esse pressuposto, destituídos de sua posição de saber, os professores perdem sua fonte mais legítima de autoridade, isto é, o lugar de referência daquele que já tem o conhecimento dos bens e das tradições públicas necessários ao ingresso das novas gerações no mundo público.

O terceiro pressuposto da crise diz que só é possível conhecer e compreender aquilo que se faz, assim, consiste em substituir, na medida do possível, a aprendizagem pelo fazer, ou seja, pela experiência prática. De acordo com Arendt (1954/2000), esse pressuposto está na base da teoria acerca da aprendizagem daquela época, a qual pressupõe que o aprendiz só é ativo quando o aprendiz aprende algo fazendo por conta própria, o que põe em jogo a transmissão cultural feita pelo adulto.

Estes três pressupostos, para Arendt (1954/2000), descaracterizaram o sistema educacional, porque, na medida em que pretende um mundo autônomo de crianças, cria condições para a destruição das necessidades vitais necessárias ao desenvolvimento e ao crescimento, uma vez que ninguém mais assume a responsabilidade coletiva pelo mundo.

A responsabilidade pelo mundo, função que assume forma de autoridade na educação, é transformada em relações de poder a serem trabalhadas no ato presente. O educador perde a essência do ato de ensinar e transmitir e se vê impotente diante da própria realidade, repassando “para o futuro, expresso na educação da criança, a possibilidade de ação e de enfrentamento dos dilemas humanos (Arendt, 1954/2000, p. 246). A reação das novas gerações a essa crise “tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil, e frequentemente é uma mistura de ambos” (p. 231).

Nas últimas décadas, movimentos pedagógicos orientados pela pedagogia progressista de cunho crítico social e fundamentações sobre a educação para a cidadania, ainda que diferente do movimento pedagógico renovado, que é referência da crítica de Arendt (1954/2000) para a educação, representam uma atualização do discurso pedagógico de revolução assumida pela educação daquela época.

Tendo em vista essa renovação, o estudo de Arendt (1954/2000) para a crise na educação foi atualizado por Azanha (1995, 1996/2006), Duarte (2001) e Carvalho (1996a, 2001a, 2001b, 2002, 2008) para o cenário educacional brasileiro. As novas ações educativas na escola são fundamentadas no campo da transformação social e do desenvolvimento de habilidades para atuação mais competente do jovem na sociedade.

Esse enfoque, de acordo com Azanha (1995), é inspirado em ideais que visam adquirir uma proposta de aprendizagem mais eficaz. Para o autor, esses ideais ainda representam um ideal de homem livre presente no cerne da concepção pragmática, a qual desencadeou a crise da autoridade teorizada por Arendt (1954/2000).

Carvalho (1996a, 2001a, 2001b, 2002) recupera essa crítica feita ao pragmatismo pedagógico, principalmente por meio dos princípios que se colocam para a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para educação brasileira, implementada na década de 1990. Em 1996, o autor debate o tema, sobretudo, a partir do que se fundamenta como prerrogativa fundamental para educação básica, expresso no artigo segundo da Lei 9.394/96: a preparação básica para o trabalho e para a cidadania; e, o aprimoramento do educando como pessoa, incluindo a formação ética e a autonomia intelectual (Brasil, 1996).

Sobre a preocupação com a preparação para a cidadania em instituições públicas de ensino, Carvalho (2002) conclui que o importante é compreender a natureza do problema educativo, ou seja, o que significa ensinar a alguém uma conduta considerada socialmente desejável ou, para colocar a questão nos termos então vigentes, o que é ensinar a virtude a alguém e quais os limites dessa tarefa. Ao contrário dessa posição, o autor considera que na escola contemporânea, a

educação já parte do princípio de que, sob a orientação de métodos científicos eficazes, é possível uma prática educacional que conduza os mais jovens ao caminho da cidadania.

De forma semelhante, Carvalho (1996a) reflete que a ideia de que à instituição escolar cabe fornecer as diretrizes necessárias para a implementação de uma nova realidade social e política ao aluno constitui um equívoco que pretende se fundamentar a partir do compromisso da escola para com a cidadania. Inspirado nas ideias de Arendt (1954/2000), o autor considera que o princípio da educação para cidadania assume a posição de que uma nova ordem do mundo poderia e deveria se principiar por meio da educação dos mais novos. Na concepção de Arendt, no entanto, a atividade política na educação teria outro fundamento.

(...) às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho que eles mesmos. Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade em face ao novo (p. 226).

Continuando a crítica ao discurso pedagógico atual, Carvalho (2001a) analisa dois pontos implementados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovada em 1998: o desenvolvimento de competências básicas como objetivo fundamental da escolarização e a interdisciplinaridade como proposta de organização curricular (Brasil, 1998). A ideia de desenvolvimento de competências, de acordo com Carvalho, não é nova e está muito próxima de autores como Dewey, que criticaram a noção de que a educação consistiria na transmissão de um corpo de conhecimentos.

Tanto a proposta evidenciada para o Ensino Médio quanto a de Dewey evidenciam que a educação escolar deve priorizar o desenvolvimento do pensamento crítico em detrimento da transmissão de conteúdos, pautando-se por técnicas da experimentação individual e da resolução de problemas. Contudo, para Carvalho (2001a) “embora seja possível acumular conhecimentos sem desenvolver a capacidade crítica não é possível desenvolver a capacidade crítica sem possuir conhecimentos e informações” (p. 160).

Sobre a proposta pedagógica implementada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Carvalho (2001b) também manifesta uma posição desfavorável. Segundo o autor, a partir de alguns dos princípios pedagógicos destacados nos PCNs a escola volta-se para um cenário metodológico, no qual se deve trabalhar prioritariamente o interesse dos alunos, além de ter que se apoderar de conhecimentos sobre o desenvolvimento psicológico delas.

De acordo com Carvalho (2001b), as formulações originais desses princípios orientadores dos PCNs estavam inseridas em teorias educacionais complexas, cujo principal objetivo foi mostrar a insuficiência do sistema educacional tradicional. Contudo, ultrapassando os limites dos contextos histórico e teórico em que foi concebido e aportando-se como uma nova possibilidade pedagógica, o princípio de educar conforme o interesse do aluno sofreu um grave reducionismo.

A base de uma educação bem sucedida, uma vez reconhecida a importância dos processos de desenvolvimento, passou a ser a necessidade de ensinar conteúdos significativos. O discurso educacional das instituições e dos professores volta-se, então, para os processos de desenvolvimento do aluno em suas dimensões cognitiva, afetiva e social. Este cenário, de acordo com Carvalho (2001b), estaria relacionado a uma escola na qual a educação, confundida com a pedagogia, ficou reduzida a uma técnica.

Da mesma forma, as novas pedagogias que sustentam os princípios de educação para o futuro no século XXI parecem expressar ideais a partir dos quais se pretende garantir técnicas bem sucedidas para a resolução dos impasses do mundo contemporâneo. Refletindo sobre a visão de futuro implementada por Delors (1998), Carvalho (2008) evidencia que nessa proposta o maior ideal almejado pela educação é a obtenção de competências e habilidades para a produção em uma sociedade de consumo.

Além dessa crítica, Duarte (2001) faz uma associação entre essa visão e as demais teorias pedagógicas associadas ao "aprender a aprender". De acordo com o autor, essas pedagogias tendem a considerar que a aprendizagem do indivíduo por si mesmo tem mais valor que a aprendizagem por meio da transmissão por outras pessoas.

A concepção pedagógica com ênfase na experiência e nos processos de aprendizagem como definem essas pedagogias desloca o foco da educação da essência do homem para as necessidades de uma determinada cultura em um determinado tempo histórico a fim de que as novas gerações possam promover as transformações necessárias à sociedade presente. No entanto, ao fazer isso, as teorias pedagógicas acabaram por desqualificar o processo educativo. De acordo com Arendt (1954/2000), dado que o mundo é sempre velho em relação àquele que se educa, "a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado", não importando "o quanto a vida seja transcorrida no presente" (p. 246).

Dessa forma, preparar o futuro pelas mãos dos alunos, sem considerar as marcas do passado, seja qual for o futuro vislumbrado, significa transferir para os alunos as responsabilidades que são da escola. Para Carvalho (1996a), qualquer ação que a sociedade se pretenda, seja a luta por uma sociedade sem classes, a revolução tecnológica ou outras ações em benefício de um mundo mais justo e igualitário, não deve ser colocada como uma tarefa da educação. Essa atitude dos adultos significa recusar a assumir a responsabilidade pelo mundo, que, gostando ou não são coletiva e historicamente responsáveis.

A partir da finalidade de formação para o futuro, a educação pode não mais projetar elos entre o passado e o futuro se desligando da responsabilidade comum pela integridade e pelo desenvolvimento da herança pública deixada pelas gerações anteriores. Ao se pautar pelo desenvolvimento de capacidades individuais a serviço da mudança social, com o objetivo de formar sujeitos que possam transformar a realidade, a educação dita para o futuro perde a legitimidade da autoridade, uma vez que ela não é mais conferida por um retorno em ato à tradição, nem tão pouco pela posição de saber que o educador ocupa em relação às novas gerações.

O educador renuncia à sua autoridade e, como consequência, a educação perde seu sentido, pelo menos no que diz respeito à iniciação dos jovens em certas heranças culturais cuja sobrevivência depende do fato de que os novos possam se apoderar delas. Assim, relembra-se que a educação se assenta sobre a natalidade e se coloca sobre dois aspectos: preservar as novas gerações do mundo e preservar o mundo das novas gerações (Arendt, 1954/2000).

A dupla *educere* e *educare* não envolve colocar algo em um sujeito, como define a crítica das novas pedagogias ao sistema de ensino, focado na transmissão de conteúdos. Mas também não consiste em abandoná-lo aos seus próprios recursos, como define Arendt (1954/2000) a respeito da crise na educação. A responsabilidade da educação consiste afinal em dar condições ao sujeito de extrair de si (*educere*) a partir de um alimento que vem de fora (*educare*).

Modelos de autoridade desenvolvidos na escola

No âmbito das formulações teóricas que orientaram as práticas pedagógicas no século XX e aquelas que começam a ser implementadas nesse novo século, é possível perceber uma tensão corrente entre as concepções de autoridade na escola. Na tentativa de conceber métodos mais eficazes de aprendizagem e alternativas para transformação da realidade social, o pensamento educacional admitiu várias concepções de educação escolar, que, por sua vez, evidenciaram propostas distintas para a atuação com autoridade no ambiente escolar.

O primeiro modelo de atuação ficou conhecido a partir da crítica pelas pedagogias renovadas e das críticas ao modelo tradicional de ensino. As ações da pedagogia tradicional e da tecnicista foram associadas às relações de dominação exercidas pelas instituições educacionais e, dessa forma, vinculadas a uma proposta de atuação conhecida como pedagogia autoritária (Freire, 1981). Nesse modelo, os alunos sofrem com as aprendizagens descontextualizadas e com a ausência do diálogo, revelando um contexto de autoritarismo nas relações de ensino-aprendizagem.

Em oposição a esse modelo, tem-se a emergência de um conceito de autoridade com base no respeito mútuo e na relação de obediência voluntária, a qual leva os alunos a desenvolverem uma moral autônoma. Nessa concepção, as regras são construídas em conjunto com os alunos que interiorizam e aceitam as normas escolares, tendo a consciência de que essas podem ser modificadas em razão do debate de ideias entre educadores e alunos (La Taille, 1999).

Com base nesse conceito de autoridade, La Taille (1999) defende que a educação escolar pode contribuir na formação de personalidades livres ou conformistas. Se o objetivo da educação for o de formar indivíduos autônomos e cooperativos, é necessário priorizar relações de respeito mútuo, solidariedade e cooperação. A pedagogia autoritária ao contrário formaria indivíduos conformistas.

Em outra crítica à pedagogia autoritária, a noção de obediência pautada pela hierarquia institucional foi vinculada ao papel de coagir os alunos mediante a coerção e a imposição de propostas e métodos científicos que têm o papel único de promover de forma natural as representações ou as ideias sociais dominantes (Freire, 1981).

A base da autoridade escolar, considerando esses pressupostos, é fundamentada na competência e qualificação profissional (Freire, 2003). Além disso, é considerada dentro de uma proposta democrática que tem por base os princípios de liberdade, responsabilidade e autonomia. A construção de um clima de disciplina e respeito é realizada com ênfase no diálogo concebido como forma de desenvolver uma relação democrática com os alunos.

De acordo com Freire (1981), essa ideia de autoridade com base no diálogo rompe com as relações desenhadas em esquemas verticais concebidos de cima para baixo por relações autoritárias. Para o autor, “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia” (Freire, 1981, p. 96).

Englobando o conjunto de orientações educacionais que teorizaram em favor da autonomia do aluno nas escolas, é possível perceber oposições entre as noções de obediência, autonomia e autoridade na escola. Na tentativa de se desvincular das relações de dominação atribuídas às práticas pedagógicas que reduziram o conhecimento à transmissão de conteúdos, de forma estritamente técnica, ocorre à vinculação do conceito de autoridade à ideia de relações de igualdade entre alunos e educadores.

Essa concepção coloca em xeque a definição proposta por Arendt (1954/2000) sobre a preposição de democracia entre gerações diferentes e o desaparecimento da autoridade do mundo moderno. No sentido desenvolvido pela autora, a autoridade dispensa relações democráticas. No caso das relações estabelecidas entre professor e aluno, Carvalho (2004) afirma que:

A autoridade — e conseqüente responsabilidade do professor, sua posição hierarquicamente diferente — deriva do fato de que ele é o agente institucional que inicia os jovens numa série de valores, conhecimentos, práticas e saberes que são heranças públicas que uma nação escolheu preservar através de sua apresentação e incorporação por parte daqueles que são novos no mundo (pp. 331-332).

A crítica ao verticalismo nas relações entre jovens e adultos, revestido de grande autoritarismo nas pedagogias tradicionais e tecnicista, na visão de Cravalho (2001a) acaba por desprezar a diferença que remete à função de autoridade, isto é, o adulto se responsabilizando pela criança. Nesse mesmo sentido, Carvalho (2004) acredita que a discussão sobre a “democratização” das relações escolares foi uma das principais questões responsáveis pela crise da autoridade na escola. O princípio de que todo educador deve ser um educando e vice-versa envolve uma ideia de equalização das relações entre professor e aluno que, por sua vez, correspondem a lugares diferentes.

Recapitulando, as relações autoritárias acontecem, na concepção de Arendt (1954/2000), quando o adulto não é capaz de se remeter às tradições culturais para legitimar sua posição hierarquicamente superior. O ato educativo que leva em consideração apenas o momento presente para afirmar uma autoridade não consegue legitimar a relação de hierarquia estabelecida, se justificando ou pela coerção, base das pedagogias autoritárias, ou pela persuasão, a qual procura por meio de estratégias de convencimento encontrar uma posição comum entre o grupo.

Na concepção de Arendt (1954/2000), a autoridade que se apresenta por meio do reconhecimento das práticas educativas voltadas para a transmissão geracional, que tem sido considerada no mundo pós-revolução industrial, foi gradativamente sendo entendida como uma violência com que os adultos acometeriam os mais novos, por não considerarem os interesses próprios desses jovens no processo educativo. Contudo, para a autora, ainda que pesem as noções de violência e a sobreposição de imposições sociais aos jovens, educar é fazer desdobrar a assimetria que marca a relação entre adultos e crianças, pais e filhos, velhos e novos.

Autoridade e educação na teoria psicanalítica

O mal-estar na civilização conceituado por Freud (1929/1974) tem na cultura e na educação formas de tornar o sofrimento humano algo possível de ser suportado. Para o autor, o mal-estar é a mais visível condição de sofrimento humano e decorre como consequência do processo civilizatório, no qual a cultura, desempenhando uma função equivalente ao do superego no funcionamento do aparelho psíquico, é responsável pela interdição dos desejos, impedindo as pulsões agressivas.

A partir dessa constatação, a psicanálise trabalha as questões referentes à educação a partir da influência da mesma para a constituição do psiquismo. As tarefas educativas primordiais, na concepção de Freud (1933/1996), são referentes a “proibir, inibir e suprimir” (p. 182) as pulsões das crianças, ensinando-lhes a controlá-las diante da impossibilidade de pô-las em prática, dadas as restrições da civilização.

Essa tarefa, no entanto, precisa ser mediada, de acordo com Freud (1913/1974), por uma autoridade simbólica. As figuras de autoridade, para o autor, representaram narcisicamente o que as

crianças gostariam de ser. Assim, elas se apresentam como modelos na medida em que fazem exigências para a criança, por meio de proibições, e ofertam seu amor de acordo com o cumprimento da lei que impõem. O Complexo de Édipo tem relevância especial nesse processo, na medida em que, por meio dele, se inscreve para uma criança inconscientemente a lei (Freud, 1905/1974).

O Complexo de Édipo é entendido aqui como a superação da criança de suas pulsões infantis em relação à mãe, a partir da internalização de um Outro que garanta a função paterna de Lei, isto é, uma figura que inscreve no inconsciente da criança a proibição do incesto. Esse processo é denominado castração.

A castração permite a inscrição da lei que se expressa na renúncia do sujeito à consumação do incesto (Lajonquière, 1999). A criança impedida de colocar em prática suas pulsões parciais investe, por meio da sublimação, seu desejo para as questões culturais, constituindo um desejo pelo saber. A constituição desse desejo marca emergência do sujeito de desejo, pressuposto para uma existência humana educada (Kupfer, 2001).

Dentro da tradição freudiana, Lajonquière (1997) recupera o sentido da educação como filiação a uma tradição existencial que se constitui na transmissão de marcas simbólicas com a finalidade de enxertar nas crianças alguma coisa que antes não estava presente. Kupfer (2001) também aponta para a educação como tarefa exercida pelos adultos que reflete um o exercício de humanização desses pequenos. Nessa perspectiva de entendimento, entende-se como campo de ação da educação “todo ato de um adulto dirigido a uma criança” (p. 35).

Na escola, essa noção concebida à educação se remete à própria ideia de ensino enquanto responsabilidade de estabelecer referências culturais necessárias para engendrar as possibilidades de aprendizagem, que possibilita à criança tomar para si aquilo que era do campo do Outro. Cohen (2004) propõe, nesse sentido, que para ocorrer aprendizagem é necessário haver um encontro, ou seja, uma contingência que possibilite a transmissão de algo.

Essa contingência é denominada de “transmissão viva” por Gutierrez (2003). De acordo com a autora, “um professor entusiasmado com o patrimônio da humanidade” (p. 96), possibilita a aprendizagem de seus alunos, ou seja, é na relação estabelecida pelo professor com o saber e com o ensinar que surge a possibilidade de transmissão de um desejo de saber aos alunos.

Dessa maneira o processo de ensino-aprendizagem é caracterizado como uma relação triangular, entre professores e alunos, considerados sujeitos do desejo, e o conhecimento, objeto que circula nessa estrutura social e relacional em questão (Almeida, 2002). O educador assume a posição daquele que supostamente sabe sobre o que o aluno deseja, caracterizando um vínculo educativo que é sobredeterminado por processos inconscientes, responsáveis pelo êxito da relação pedagógica (Neves & Almeida, 1998).

De acordo com Lajonquière (1999), essa relação educativa é constituída por uma cota de violência simbólica, a qual consiste em um assujeitamento infantil necessário a uma estruturação

específica da vida adulta, ou seja, na responsabilidade de fazer das crianças, adultos em condições de escrever sua própria história. Kupfer (1998) chama essa mesma relação de violência interpretativa e afirma que a mesma é exercida pelos agentes institucionais por meio da imposição das tradições culturais aos sujeitos mais novos. Para Calligaris (1994), esse processo permite ao sujeito "encontrar um lugar possível na sociedade dos adultos" (p. 25).

Tizio (2003) prefere chamar essa relação de violência necessária para o ingresso na civilização de autoridade epistêmica. Essa relação, de acordo com a autora, se constitui a partir da posição de suposto saber do professor, o qual tem por responsabilidade trazer o conhecimento sobre o legado cultural humano para seu aluno. Esse conceito de autoridade define o vínculo educativo que é via da função civilizadora da escola.

Em vista dessas questões que envolvem a relação pedagógica, Lajonquière (1999, p. 193) propõe uma reflexão sobre o que chama de "esquecimento do espírito das leis" na escola contemporânea. De acordo com o autor, esse fenômeno próprio da modernidade implica em mudanças diretas nos pressupostos de transmissão educacional e tem reflexos específicos no processo de subjetivação humana.

O problema é que o professor só pode exercer esse suposto saber responsável pela possibilidade de cativar nos alunos o desejo de aprender, por meio de uma proposta educacional que esteja vinculada às tradições da humanidade. E como adverte Lajonquière (2000), a educação atual se sustenta em pressupostos que preferem não considerar as marcas do legado simbólico para os mais jovens. O discurso pedagógico na escola contemporânea coloca de lado o suposto saber do professor na tentativa de encontrar metodologias de ensino que possam proporcionar mais eficiência ao ensino.

Na visão de Mrech (2005), a educação passou "de uma crença ingênua da transmissão única para uma outra proposta em que se evidencia cada vez mais a complexidade das metodologias, das estratégias de ensino, das técnicas dirigidas a cada aluno" (p. 25). Esse movimento de acordo com a autora está relacionado à construção de uma aprendizagem idealizada, na qual "nunca se tornou tão evidente o sonho de uma Educação Plena" (p.25).

Uma boa educação, no entanto, "implica deveres, débitos para com instâncias simbólicas de autoridade que nos impõem os limites que abrem para nós o campo do desejo" (Calligaris, 1994, p. 26). Ao contrário disso, a condição da escola atual, como evidencia Imbet (2001), se relaciona principalmente à destituição do professor do lugar de quem sabe, à supervalorização da criança como sujeito do seu próprio conhecimento e à relativização da autoridade do professor como representante da lei.

Nesse sentido, Kupfer (2001) afirma que "é preciso resgatar uma posição de educador que já existiu tempos atrás, mas que desapareceu para dar lugar ao mestre que instrui ou que ensina sem saber para que serve o que ensina" (p.121). Um resgate, enfim, do lugar de autoridade, responsável pelo vínculo educativo epistêmico que engendra as possibilidades de aprendizagem e crescimento.

A função da autoridade na educação de adolescentes

Em primeiro lugar é necessário considerar algumas diferenças que marcam os conceitos de juventude, adolescência e puberdade, os quais têm se tornado cada vez mais confusos em termos de definição. Nesse sentido, a ideia de faixa etária costuma ser utilizada para diferenciá-los por instituições que os definem; contudo, considerando-se apenas essa ideia, atualmente temos a sobreposição dos conceitos.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu a adolescência como um processo fundamentalmente biológico, que vai dos 10 aos 19 anos de idade, abrangendo: a pré-adolescência, entre 10 e 14 anos; e, a adolescência propriamente dita, entre 15 e 19 anos. Com relação à juventude, a OMS considera, em oposição à adolescência, uma categoria sociológica que implica a preparação dos indivíduos para o exercício da vida adulta, compreendendo a faixa dos 15 aos 24 anos de idade (OPAS³, 1985). No Brasil, para efeitos legais, de acordo com a definição do Estatuto da Criança e do Adolescente⁴ (ECA), a infância acontece até os 12 anos de idade e a adolescência dos 12 aos 18 anos.

Nas sociedades clássicas greco-latinas, a juventude e a adolescência também eram consideradas simplesmente como uma idade. A origem mais provável de *juvenis* é o termo *æoum*, cujo significado etimológico é aquele que está em plena força da idade. *Adulescens*, ao contrário, significa aquele que está em crescimento (Faria, 1991).

Ao buscar sinônimos no dicionário, tem-se que adolescência significa crescer, amadurecer, auto-afirmação, transformação, transição da infância para a idade adulta. No que se refere à juventude, tem-se a associação de características de jovialidade, entusiasmo, disposição, mocidade, inexperiência, imprudência, idealismo, rebeldia (Ferreira, 1993). Destacando esse sentido, a juventude estaria associada a um período posterior à adolescência no qual seria alcançada a idade adulta.

Esse destaque se faz interessante para a identificação de algumas das características associadas à educação dos adolescentes ou jovens pela sociedade contemporânea. Existe uma tendência das instituições educativas em considerá-los aptos a assumir certas responsabilidades do campo da maturidade adulta, assim como existe a tendência de considerá-los imaturos para certos tipos de atividades.

Essa confusão conceitual estabelecida entre os termos refere-se, de acordo com Lesourd (2004), a um movimento imposto pela sociedade moderna, o qual deixou de nomear os lugares em que os adolescentes devem ser admitidos pelo social, função que o rito de passagem cumpria nas épocas pré-modernas. De acordo com o autor, o rito de passagem cumpria a função de entrada

³ Publicação da Organização Pan-americana de saúde (OPAS).

⁴ Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

desse adolescente no mundo dos adultos, pois sem ele, fica cada vez mais difícil estabelecer um marco legal no qual o sujeito deixa de ser um adolescente para se tornar um jovem adulto.

A função dos ritos, segundo Levisky (2002), marca a ruptura dos adolescentes com seus laços domésticos e privados do lar para a vida comunitária. De acordo com Arendt (1954/2000), seria o momento que o jovem deixaria de ocupar uma posição de discípulo no aprendizado das tradições públicas, para ocupar uma posição política de igualdade com os demais adultos, integrando a esfera pública.

Da perspectiva da formação da subjetividade, Freud (1905/1974) discute a adolescência como transformações impostas pela puberdade. De acordo com o autor, o período da puberdade é acompanhado “do desligamento da autoridade dos pais, unicamente através do qual se cria a oposição tão importante para o progresso da cultura, entre a nova e a velha geração” (p. 213).

Neste trabalho, haja vista a sobreposição cronológica dos conceitos de juventude e adolescência, serão consideradas como características associadas a ambos os termos tanto as transformações ocasionadas pela puberdade quanto os aspectos referentes às tarefas de ordem psicossocial, exigidas pela sociedade para ser considerado adulto. Dessa forma, juventude e adolescência serão termos usados para definir um período da vida no qual se tem como características principais, de acordo com Calligaris (2000), a definição da identidade sexual e a busca pela independência dos pais.

Complementando esse sentido, Calligaris (2000) afirma que uma das tarefas mais importantes que se coloca ao adolescente diz respeito a como responder à demanda do Outro social, representado pelas instituições sociais que representam os espaços públicos. Estas instituições são responsáveis por impor ao sujeito adolescente uma moratória, a qual indica um período de espera e atraso na autorização para a entrada no mundo adulto.

A escola representaria um dos espaços de moratória, no qual o adolescente pode iniciar sua circulação pelo espaço público, sem, contudo, constituir-se como igual perante os demais adultos. Dessa forma, ocupa-se de uma atividade pré-política, a qual possibilita o adolescente um contato com as tradições do mundo público. Contudo, a escola não é o mundo, é, antes, “a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo de forma a tornar possível a transição da família para o mundo” (Arendt, 1954/2000, p. 231).

Em Freud (1910/1974), é possível identificar a instituição como um lugar onde o adolescente pode reviver os traumas da separação da autoridade dos pais em outro contexto relacional. O pai destituído pelo próprio filho é substituído pelo mestre, o qual pode, por meio da condição transferencial que mantém com a sua posição de saber, proporcionar novos vínculos para o adolescente (Gutierra, 2003).

Essa condição evidenciada para o mestre é colocada por Freud (1910/1974) como um dos propósitos pelo qual deve se ocupar a escola secundária, atual Ensino Médio. Assim, o autor afirma que a escola “deve lhes dar o desejo de viver e devia lhes oferecer apoio e amparo numa época da

vida em que as condições de seu desenvolvimento os compelem a afrouxar seus vínculos com a casa dos pais e com a família" (p. 147). Durante esse período de moratória acontecem laços identificatórios mais fortes entre os próprios adolescentes que justificariam um conflito com as figuras de autoridade dos pais e aquelas que os representam na relação entre os pais.

Em conformidade às teorizações freudianas, Kehl (2000) aponta que na adolescência, os laços fraternos são mais efetivos, uma vez que os sujeitos saídos da infância irão buscar no laço constituído entre os iguais, alguma garantia de reconhecimento, ou seja, de traços identificatórios que configurem em oposição às figuras parentais. A autora denomina esse fenômeno de circulação horizontal, uma vez que é marcado por identificações horizontais, secundárias às identificações verticais, representadas pelos modelos parentais. Na circulação horizontal é possível realizar atos de transgressão, sem, contudo, ser contrário à Lei. O que acontece é um movimento de experimentação e assimilação dos interditos sociais no interior do grupo de iguais.

O grupo social irá se constituir como possibilidade de novas inscrições legitimadas pelo olhar do Outro, e depende, por consequência, de espaço público de inserção social, pois só este, segundo Lesourd (2004), permite tanto reunir os sujeitos humanos em sua diversidade quanto separá-los, fornecendo o espaço para a singularidade que nos constitui a cada um.

Sob o ideário pedagógico atual Arendt (1954/2000), Lajonquière (1999) e Imbert (2001), acreditam que os mais velhos se abstêm da responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram os mais novos, acreditando que nada têm a dizer a seus descendentes acerca desse mundo. Contudo, "se não há um mínimo de autoridade epistêmica, não se pode ativar o vínculo educativo" (Tizio, 2003, p. 174). Na concepção de Tizio, na atualidade, temos um problema ético grave, já que há uma abstenção generalizada do exercício da autoridade, em diferentes planos.

As transformações sociais do século XX incorreram numa profunda descaracterização da autoridade no mundo (Arendt, 1954/2000). O enfraquecimento da autoridade no campo social, de acordo com Kehl (2000), coloca o processo de transmissão de saber no nível da circulação horizontal, ou seja, acontecendo prioritariamente em relações de identificação e semelhança.

Esse processo corrobora para que o sujeito adolescente coloque um semelhante no lugar do saber suposto do adulto. O resultado desse processo, para Arendt (1954/2000) é a expulsão das novas gerações do mundo dos adultos. Em última instância, de acordo com Lesourd (2004), o grupo social encarnado na figura dos irmãos de sangue, dos amigos e dos ídolos é evidenciado como referência, impedindo o jovem de construir outros pontos de referência para a vida adulta.

Indisciplinas, incivildades e violência na escola

A violência não é um fenômeno novo, mas nos últimos anos assistimos a uma intensificação de notícias que divulgam atos considerados violentos. É possível inclusive arriscar

que a violência e a segurança pública sejam os temas de maior ressonância entre os cidadãos, neste início de século. Hoje, podemos dizer que a violência se comporta como uma ação disseminada internacionalmente e atinge diretamente espaços públicos e privados em diferentes níveis, desde pequenos atos de ofensas verbais até os mais brutais ataques à vida, tanto no nível individual quanto no social.

A escola não é impermeável a essa realidade e também sofre com o aumento da violência. Enquanto *lócus* de convivência de diferentes gerações, a escola pode ser configurada como um espaço de conflitos. Contudo, a falta de critérios para a caracterização da violência escolar pode facilmente agregar o processo de intensificação dos fenômenos que envolvem a violência na sociedade contemporânea, levando a generalizações de medo e terror, em um local que deveria preservar pela iniciação dos jovens no mundo público. Essas considerações nos levam, necessariamente, a esboços ou tentativas de diferenciar as atitudes transgressoras na escola. Nesta seção, desenvolveremos uma reflexão sobre os tipos de violências que vêm sendo retratadas nas pesquisas como parte do cenário escolar, no sentido de entender algumas diferenças que envolvem os conceitos de indisciplina, de incivildades e de outras formas de desvio que vêm sendo consideradas nas escolas como violência.

O que é violência?

Para estudarmos a complexa relação referente à díade violência/indisciplina, que envolve os espaços escolares, em primeiro lugar, procuramos circunscrever o tema da violência a um campo conceitual de análise, uma vez que esta engloba diversos tipos de interpretação e usualmente é enquadrada como qualquer ato que envolva danos físicos, morais ou sociais por meio do uso de força.

O dicionário Aurélio de Língua Portuguesa conceitua violência como ato violento, crueldade, força, ou seja, constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém, para obrigá-lo a submeter-se à vontade de outrem, por meio de coação (Ferreira, 1993). Etimologicamente, o vocábulo tem origem latina e assume o significado de caráter violento ou bravo, força. Em sua forma verbal, temos que violar, de *violare*, significa tratar com violência, profanar, transgredir. Essas expressões retomam o radical *vis* que quer dizer força, vigor, potência, violência, emprego de força física, e, sobretudo significa o estado da força em ação, o recurso de um corpo para exercer sua força e portanto, a potência, o valor, a força vital (Faria, 1991).

Do ponto de vista filosófico, Arendt (1969/1994) procurou delimitar o conceito, propondo uma distinção entre os vocábulos força, vigor, violência e poder. O vigor é definido por Arendt como “a propriedade inerente a um objeto ou pessoa e pertence ao seu caráter, podendo provar-se a si mesmo na relação com outras coisas ou pessoas, mas sendo essencialmente diferente delas” (p. 37). Já força, termo destacado no senso comum como o sinônimo de violência, “deveria ser

reservado, na linguagem terminológica, às forças da natureza ou à força das circunstâncias, isto é, deveria indicar a energia liberada por movimentos físicos ou sociais” (p. 37). A violência distingue-se de todos os demais termos pelo seu caráter instrumental, ou seja, pela necessidade de implementos. Ela necessita de “orientação e justificação pelos fins que persegue” (p. 128). Arendt diferencia justificação de legitimação, afirmando que a violência pode ser justificada (dependendo de seu fim), mas nunca é legítima, pois não pode ser consentida por um grupo, mas representa a relação de domínio de um sobre todos.

Nesse sentido, a violência diferencia-se do poder. O poder tem a necessidade de ser legitimado pelas ações públicas que acontecem no espaço político. Quando isso não acontece, suas ações necessitam de justificação, configurando-se como uma relação de dominação na qual os governos tirânicos concentram suas ações. Nesse caso, o poder assume o caráter violento (Arendt, 1969/1994).

Do ponto de vista do estudo do psiquismo humano, a psicanálise também trabalhou a diferenciação dos termos associados ao vocábulo violência. Freud (1933/1974) discute o motivo da guerra e aponta para a relação existente entre lei, poder e violência. Em trabalhos anteriores, Freud também apontou essa relação delineando um modelo que propõe a existência da violência na gênese da civilização. A partir dessa postura, a perspectiva psicanalítica trabalha com a preposição de que a cultura tem início por meio da violência, uma vez que esta representa a garantia à lei.

Essa relação entre a lei e a civilização consiste em uma violência inicial necessária (simbólica) que se faz a partir da inibição das pulsões inconscientes da criança. Esse processo está na base da constituição do psiquismo e dos processos de subjetivação responsáveis pelo ingresso do sujeito na ordem da cultura (Freud 1913/1974, 1929/1974). As expressões de violência na sociedade, levando em consideração esses pressupostos, são caracterizadas como impulsos destrutivos que obtêm mais força mediante a constatação de uma fragilidade da lei.

Como explica Marin (2006), existe uma recusa na sociedade contemporânea na ocupação desse espaço de representante da lei. Apoiada na teoria lacaniana para o *declínio* (social) *da função paterna*, que reflete a dificuldade do homem em assumir o lugar da lei e da ordem, a autora adverte que, ao buscar escapar do enfrentamento da violência fundamental responsável pelo estabelecimento das relações sociais, o sujeito atual fica exposto ao desamparo, restando-lhe a destruição do outro como conforto à sua tensão e à afirmação de sua singularidade.

Do ponto de vista social, vários autores procuraram delimitar o vocábulo violência a situações negativas associadas ao convívio social. Costa (1984), aproximando os pressupostos psicanalíticos e os fenômenos da violência urbana, conceitua violência como o emprego desejado de agressividade com fins destrutivos. Dessa forma, concebe a intencionalidade de destruição do outro como um componente subjetivo no comportamento violento. Para ele, a violência, no âmbito da interação humana, somente se configura “onde a agressividade é instrumento de um desejo de destruição” (Costa, 1984, p. 30).

A OMS também define violência como o uso intencional da força ou o poder em uma forma de ameaça ou efetivamente, contra si mesmo, outra pessoa ou grupo ou comunidade que ocasiona ou tem grandes probabilidades de ocasionar lesão, morte, dano psíquico, alterações do desenvolvimento ou privações (OMS⁵, 2002).

Chauí (1994) desenvolve uma linha de raciocínio sobre o conceito de violência com pretensões de ultrapassar o mero sentido de uso intencional da força com fins destrutivos. A autora procura associar o termo a estruturas concebidas socialmente que definem categorias societárias e privilegiam certos grupos. Nesse sentido, a dominação exercida entre pessoas completaria o sentido do termo.

Assumindo o caminho da crítica marxista, Chauí (1994) tem defendido que o tema seja abordado, respeitando não apenas suas múltiplas expressões, como também reconhecendo que ele se insere numa totalidade histórica. Desta forma concebe a violência dentro das especificidades de cada sociedade. No caso da sociedade brasileira, Chauí a define como autoritária, na qual a cidadania é um privilégio de algumas classes sociais que se colocam em posição de dominação às demais.

A partir de relações de “hierarquia, mando e obediência” (Chauí, 1994, p. 54) são constituídas as diferenças e assimetrias de base sociais e individuais em desigualdades. Estas, por sua vez, definem uma forma de dependência e autoridade de um indivíduo perante outro, o que faz “da violência simbólica a regra de vida social e cultural. Violência tanto maior porque invisível sob o paternalismo e o clientelismo, considerados naturais e, por vezes, exaltados como qualidades positivas do caráter nacional”. (p. 54).

O conceito de violência simbólica⁶ foi criado pelo sociólogo Pierre Bourdieu para descrever o processo pelo qual a classe que domina economicamente impõe sua cultura aos dominados (Vasconcelos, 2002). A violência simbólica é desenvolvida, de acordo com Bordieu (1989), em um espaço social estruturado, no qual os agentes ou as instituições responsáveis pela dominação social impõem, por meio de coerção, algumas características culturais àqueles que são dominados.

Vista por outro ângulo, a coerção é analisada por Durkheim (1895/2004) como necessária à sociedade, uma vez que restringe o exercício total da liberdade individual. Para o autor, as sociedades se mantêm integradas a partir de um grau de coerção necessário para que práticas coletivas se sobreponham às práticas individuais. É uma espécie de coerção que se manifesta nas “crenças e práticas que nos são transmitidas, já feitas pelas gerações anteriores (...) e estão

⁵ Relatório Mundial sobre violência e saúde. Disponível no site: <http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/9241545615.pdf>.

⁶ O conceito de violência simbólica é encontrado na literatura revisada para este trabalho com dois sentidos que revelam perspectivas distintas. O primeiro, discutido na teoria psicanalítica, diz respeito à violência simbólica como uma ação necessária a uma estruturação inconsciente para a vida em sociedade. O segundo é definido por Bordieu em sua teoria sociológica sobre as relações de dominação na sociedade capitalista.

investidas de uma particular autoridade que a educação nos ensinou a reconhecer e a respeitar” (Durkheim, 1895/ 2004, p. 37). Com o tempo, essa coerção deixa de ser sentida e dá lugar aos hábitos que são internalizados, características dos indivíduos socializados.

A violência, em Durkheim (1895/2004), se diferencia do conceito de violência simbólica proposto por Bordieu (1989). Segundo o primeiro, a violência reflete a falha do processo educativo, no que concerne à transmissão das tradições sociais, conferindo um estado de fragmentação das normas sociais e jurídicas vigentes na sociedade. No seu sentido exato, a coerção, nessa perspectiva, é o processo responsável pela integração social, no qual se baseia o espírito solidário que se reproduz por meio dos processos educativos.

Na concepção de Arendt (1969/1994), a burocratização da vida pública, a vulnerabilidade dos grandes sistemas e a monopolização do poder são as grandes questões denunciadas pela violência que se explica pela frustração da faculdade de agir no mundo contemporâneo. Para a autora, as transformações das relações humanas em formas de agir privadamente tendem a encontrar, muitas vezes, na violência, uma estrutura de atuação, uma vez que essa representa o caráter instrumental da privatização da vida pública.

Nessa concepção, a atual intensificação da violência surge como uma necessidade social de sobrevivência, dado que as instituições sociais que representam o espaço público não mais se caracterizam por aspectos de sociabilidade que são comuns à atividade humana nos espaços públicos. Os espaços sociais ao contrário demarcam territórios de competição pela sobrevivência solitária na sociedade de consumo (Bauman, 1998). A violência significa, assim, uma delimitação de espaços individuais, nos quais são possíveis certa organização própria, à medida que as instituições que resguardam esse princípio revelam incertezas e desqualificações que não sustentam mais a base identitária do sujeito.

A violência no espaço escolar

Nos estudos sobre violência no espaço escolar, vários tipos de conflito vêm sendo associados ao termo. Os vários sentidos atribuídos a esses conceitos revelam ao mesmo tempo uma indistinção conceitual sobre o fenômeno da violência nas escolas e uma associação dos conflitos escolares ao fenômeno da violência social contemporânea.

Dessa forma os estudos sobre as atitudes de transgressão às regras escolares, tradicionalmente concebidas como indisciplina, não raramente, têm sido associadas ou pelo menos complementados pelos estudos sobre violência nesses espaços. Silva (2003), por exemplo, analisa que a forma mais problemática de indisciplina encontrada nos espaços escolares é a violência, como se a segunda fosse consequência da primeira. Na análise de Guimarães (1996), a instituição escolar produz sua própria indisciplina e sua própria violência, tratando esses como fenômenos distintos.

Na concepção de Chauí (2000), a indisciplina do aluno pode ser considerada como uma transgressão à regra, e pode ser o resultado da irregularidade e do inconformismo do adolescente na busca de autonomia e vinculação social. A travessia do adolescente põe em causa, deste modo, um valor configurado aos atos de caráter transgressivo, vividos em conjunto com os pares, em que o adolescente só conquista o direito de singularizar o próprio pensamento a respeito, se essas vivências adquirirem valor de experiência. De forma semelhante, La Taille (1999) considera que o desrespeito às normas pode ser sinal de contestação do aluno diante das imposições e do autoritarismo presente nas escolas.

Para Carvalho (1996b), essa concepção de indisciplina que identifica o autoritarismo como grande responsável pelas ações de transgressão, tende a considerar que a palavra disciplina implica em características fundadas em uma ordem fixa e imutável de procedimentos comportamentais. Contudo, para o autor, o conceito pode estar relacionado ao aprendizado das diversas ciências, artes ou demais áreas da cultura. A raiz da palavra disciplina “encontra-se na ideia de uma submissão do aprendiz às regras e estruturas do que pretende aprender ou à autoridade do mestre, como aquele que inicia o discípulo em uma arte ou área de conhecimento” (Carvalho, 1996b, p.129).

O entendimento de que disciplina refere-se à construção de uma autonomia do aluno por meio da submissão à autoridade do educador permite enxergar a indisciplina como uma incapacidade da escola de conferir às aulas uma mediação entre os ideais vinculados para a aprendizagem e as tradições públicas consagradas pela humanidade (Carvalho, 1996b).

No sentido concebido por Carvalho (1996b, 2004, 2008), a relação entre professor e aluno é legitimada por meio de um poder que confere autoridade ao professor. Aquino (1998) diz que essa relação é de uma violência estrutural e conjuntural e concebe a intervenção escolar como estruturalmente normativa e confrontativa das posições do professor e do aluno. O processamento dessa violência, de acordo com Guimarães (1996), dá-se por meio da delegação de poderes aos agentes institucionais, ou ainda, por meio da autoridade exercida por esses agentes.

A partir disso, Aquino (1998) conclui que a violência é um vetor constituinte das práticas institucionais, tendo como um de seus dispositivos a própria noção de autoridade. Em consonância a essas ideias, apresenta a violência que é da ordem da imposição de tradições que são públicas a uma nova geração, como condição estruturante da relação professor e aluno, além de fundamental para o funcionamento e a efetivação da instituição escolar.

Sobre a incapacidade de a escola recriar no ambiente educativo os valores públicos, Aquino (1998) afirma que a escola enquanto *locus* de fomentação do pensamento humano - por meio da recriação do legado cultural - parece ter sido substituída, grande parte das vezes, pela visão difusa de um campo de pequenas batalhas civis; que, apesar de pequenas, são visíveis o suficiente para causar uma espécie de mal-estar coletivo nos educadores.

No sentido de esclarecer as ações e atos associados à violência que se fazem presentes na escola, Charlot (2002) evidencia uma boa distinção para essas atitudes, caracterizando a violência

que acontece na escola em três tipos: violência na escola, violência à escola e violência da escola. Segundo o autor, “a violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local” (p. 434). A violência à escola está “ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam”. Já a violência da escola é definida como “uma violência institucional, simbólica, que se expressa pela maneira como a instituição e seus agentes tratam os jovens” (p. 434).

Nesse sentido é que as violências praticadas no espaço escolar devem ser classificadas de acordo com a natureza de seus atos, estabelecendo uma hierarquia a caráter de explicação conceitual. De violência, Charlot (2002) prefere chamar apenas os atos de violência na escola como roubo, violência sexual, danos físicos, crimes, entre outros. De incivildades, o autor denomina as várias ações que acontecem na escola e que estão relacionadas ao seu contexto específico, como as humilhações e a falta de respeito. Por último, o autor classifica de violência institucional e simbólica (se referindo às relações de poder existentes na escola), os atos de coerção social assumidos pela instituição escolar.

Em certa medida, a hierarquia proposta por esse autor permite que a violência escolar seja entendida de acordo com diferentes concepções. As incivildades que refletem as pequenas transgressões que atentam contra a ordem também são conceituadas por Debarbieux (1996). Assim:

Por incivildade se entenderá uma grande gama de fatos indo da indelicadeza, má criação das crianças ao vandalismo. As incivildades mais inofensivas parecem ameaças contra a ordem estabelecida transgredindo os códigos elementares da vida em sociedade, o código de boas maneiras. Elas podem ser da ordem do barulho, sujeira, impolidez, tudo que causa desordem. Não são então necessariamente comportamentos ilegais em seu sentido jurídico, mas infrações à ordem estabelecida, encontradas na vida cotidiana (p. 7).

Em suas análises sobre a educação escolar Arendt (1954/2000) e Aquino (1998) afirmam que a descaracterização da autoridade na escola como uma hierarquia que distingue as posições de educadores e alunos funcionam como mola propulsora para os conflitos escolares. Arendt afirma que essa desconsideração pode ser responsável pelo conformismo ou pela delinquência juvenil. Já Aquino refere-se especificamente aos atos de incivildade que vêm sendo praticados na escola.

À respeito dessas suposições entre autoridade e incivildades, Kupfer (1998) também afirma que as práticas de violência na escola atualmente são significadas pela busca do aluno em reencontrar-se com uma ordem, expressa pelo retorno à tradição. A autora sugere que na falta de redes de sustentação que possam remeter os mais novos ao legado cultural, responsável por orientar

as resignificações do futuro, o sujeito é jogado em um mundo fragmentado que possibilita o surgimento de violências reais expressas pelas agressões e pelo vandalismo. Nessa perspectiva, as formas de violência na escola relacionadas a agressões interpessoais podem ser caracterizadas como expressões sintomáticas da sociedade contemporânea, demonstradas principalmente pela negação de uma violência inicial que se caracteriza por meio da relação de autoridade.

Se considerarmos que a relação entre educadores e alunos é da ordem de uma violência estrutural exercida por meio da autoridade escolar (Aquino, 1998), podemos dizer que quando a escola desconsidera a assimetria que existe entre educadores e alunos ela acaba se sustentando em pressupostos que preferem não considerar as marcas do legado cultural para os mais jovens. Desse modo, a investigação das incivildades, como atos que compreendem o desligamento da cultura contemporânea da sustentação de vínculos sociais por meio da tradição e da autoridade, surge como um caminho possível para o entendimento das ações que se colocam com a intenção de agredir outras pessoas na escola, desde os atos de indisciplina até as formas mais avançadas de violência física.

A violência enquanto sintoma escolar contemporâneo

A violência nas escolas começou a ocupar lugar nas pesquisas brasileiras a partir da década de 1980 e vem ganhando destaque no cenário nacional desde aquela época. De acordo com Sposito (2001), naquela década foram produzidos alguns levantamentos esporádicos sobre depredações, furtos e invasões nas escolas, configurando o problema como específico dos grandes centros urbanos.

Já na década de 1990, com o interesse das organizações não-governamentais e das entidades de profissionais da educação (sindicatos docentes e associações de diretores de escolas) pelo tema, foram produzidos os primeiros levantamentos descritivos sobre a violência escolar. Esses, na sua maioria, consideraram a violência nas escolas como resultado de fatores externos, principalmente, como consequência da violência urbana tida nos grandes centros. Nesse sentido, o crime organizado e do tráfico de drogas em algumas cidades foram apontados como grandes causas da violência nas escolas públicas (Guimarães, 1995; Zaluar, 2004).

À medida que essas violências começam a atingir não somente os grandes centros urbanos e as escolas de periferia, a preocupação em compreender os comportamentos violentos, a partir das relações vivenciadas na escola, começam a fazer parte das pesquisas (Sposito, 2001). Outros estudos na área começam a aparecer no final da mesma década com pesquisas voltadas para a análise das relações entre violência e escola, em decorrência da insuficiência que as medidas de segurança interna na escola tiveram no combate à violência (El-Moor & Batista, 1999).

O foco de análise de muitas pesquisas passa a ser, então, a violência que nasce no interior da escola ou que apresente relação direta com o estabelecimento de ensino (Sposito, 2001). Busca-

se, assim, incorporar às análises os aspectos ligados à dinâmica da instituição escolar, ou seja, o olhar investigativo volta-se para o interior da escola, para as relações que nesse espaço se travam. Gradativamente, as análises passam a considerar a violência como um fenômeno interno à escola.

Ao mesmo tempo, surge a preocupação com as violências associadas ao desrespeito, ao descaso e à negação do outro (Charlot, 2002; Debarbieux, 1996). Essas se traduzem em agressões verbais, ameaças, humilhações, zombarias, desestabilização emocional planejada e estrategicamente executada, em ações que, para além da contestação ou do exercício de autoridade, impede o pleno exercício dos direitos do outro (Debarbieux, 1996). Mais recentemente, essas ações começaram a ser identificadas como *bullying*, definido como um conjunto de comportamentos agressivos, físicos ou psicológicos, adotados por um ou mais alunos contra outro(s), sem motivação evidente, causando dor, angústia e sofrimento (Lopes Neto, 2005).

A UNESCO, uma das organizações a se preocupar com esse problema, em parceria com outras instituições, é responsável por um dos maiores levantamentos no Brasil sobre o tema da violência nas escolas. A pesquisa envolveu 14 capitais brasileiras e apontou as agressões físicas e verbais contra alunos e professores, o porte de diversos tipos de armas e brigas de gangues, como os tipos de violências mais praticadas nas escolas (Abramovay & Rua, 2002). El-Moor e Batista (1999), em outro levantamento, identificaram categorias semelhantes.

Esses resultados de pesquisa ainda são bastante fragmentários de acordo com Sposito (2001); contudo, para esse autor é possível considerar que, as pesquisas realizadas, a partir da década de 1990, apontam mudanças no padrão da violência observada nas escolas, que passam a englobar, além dos atos de vandalismo, as agressões interpessoais entre os alunos e entre alunos e professores.

Para além do simples registro das ocorrências de violência, os estudos começaram também a examinar as relações entre a qualidade do ensino e a violência no interior das escolas (Codo & Menezes-Vasques, 2001; INEP, 2005; Severnini, 2007). As pesquisas evidenciaram que a violência passou a interferir na qualidade de ensino, na proficiência dos alunos e no trabalho dos professores.

Severnini (2007) evidenciou que os alunos que frequentam as escolas com maiores índices de violência apresentaram as piores proficiências no SAEB/2005 e estão sujeitos a uma maior rotatividade de professores. Na pesquisa⁷ realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2005) em sete capitais brasileiras, os pais dos alunos evidenciaram que um dos maiores problemas enfrentados com relação à aprendizagem dos filhos é a indisciplina e os pequenos conflitos que tornam o clima em sala de aula impróprio para a aprendizagem. Codo e Menezes-Vasques (2001) verificaram que o clima de desrespeito e indisciplina está relacionado com o estresse do professor, o que prejudica a atividade de ensinar.

⁷Relatório de Pesquisa disponível no site: www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?cat=6

De acordo com Pinto e Batista (1999), o medo de ser agredido tem reflexos na atuação do professor, o qual assume uma postura indiferente para com o aluno agressor, além de estigmatizá-lo como vândalo ou marginal. Ainda de acordo com os autores “a excitação e a desconcentração que o ato violento provoca nos alunos obrigam o professor a um maior esforço, tanto para retomar o interesse no conteúdo ministrado, como para tranquilizar a turma de alunos e fazer diminuir a dispersão natural em um evento deste tipo” (1999, p. 313). Os efeitos dessa violência podem ser identificados, no corpo docente, com situações de estresse, depressão e *burnout* (Codo & Menezes-Vasques, 1999).

Por conseguinte, a violência escolar se constitui em um obstáculo ao processo ensino-aprendizagem e, por isso, passa a ser um tema recorrente na mídia e entre os pais e começa a ser objeto de estudo, não só nas pesquisas acadêmicas, mas também nos cursos de formação de professores. Dessa forma, os estudos sobre a violência e as formas de reduzi-la no meio escolar começaram de cursos e programas sobre o exercício da cidadania e os direitos humanos realizados nas escolas (Carvalho, Sesti, Andrade, Santos & Tibério, 2004; Noletto, 2004).

Nesse contexto, a escola passa a ser considerada por entidades não-governamentais e pelas próprias políticas públicas (FNDE⁸, 2004) como *locus* propício à formação para a cidadania e à redução dos índices de violência social. Contudo, as pesquisas sobre a violência escolar apontam alguns questionamentos sobre a aparente relação paradoxal que se sobressai a esses programas: a intensificação das agressões nas escolas e a possibilidade dessa mesma instituição servir como palco das transformações sociais que permitem a redução desses índices, incluindo a própria violência urbana.

O impasse que se faz gira em torno de como a instituição escolar tem se colocado diante da demanda de o sistema educacional oferecer condições para o desenvolvimento das diretrizes necessárias à vida em sociedade (Brasil, 1997) e da responsabilidade por ações pedagógicas engajadas em favor da paz (Noletto, 2004). Apontamentos de pesquisas evidenciam a necessidade de mais estudos que possibilitem o aprofundamento teórico a esse respeito.

Apesar da criação de programas engajados na promoção da cultura da paz ainda não é possível dimensionar aspectos distintos da violência produzida no interior da escola e da violência social que atravessa os muros escolares. A atuação desses programas e a redução dos níveis de violência só poderão produzir resultados a partir da consideração dos múltiplos enfoques que a violência assume no contexto escolar.

Em primeiro lugar, há que se considerar que a própria relação educativa é de uma violência estrutural e conjuntural e concebe a intervenção escolar como estruturalmente normativa e confrontativa das posições do professor e do aluno (Aquino, 1998). Em segundo lugar, não é

⁸ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Resolução nº 52, de 25 de outubro de 2004.

possível entender a dinâmica da violência nas escolas sem considerar a própria estrutura escolar e o debate a respeito de seus pressupostos e práticas (Arendt, 1954/2000).

Em terceiro lugar, a própria análise da sociedade deve ser considerada. A busca de emoções e sensações que reverenciam o êxtase individual, mesmo que estas provoquem danos em nível social, têm sido cada vez mais constantes no enlace social de adolescentes (Lesourd, 2004). Da perspectiva histórica-política, o projeto de modernização da sociedade desencadeou uma rede de relações no interior da mesma; desse modo, a modernidade possibilitou a construção de um modelo de vida cada vez mais privatizado, o fim do espaço público e a perda das certezas sobre o mundo (Arendt, 1958/2001).

Na falta de uma responsabilização coletiva dos adultos pelo espaço público, a tarefa de inscrever as novas gerações no discurso social passou a ser realizada individualmente e não coletivamente, com consequências específicas para a socialização dos jovens. A escola como instituição educativa não é mais garantida pelas relações de conhecimento e autoridade (Arendt, 1954/2000).

Considerando esses aspectos, o objeto de estudo desta pesquisa se estrutura em torno de dois eixos principais: a reflexão em torno das dificuldades vivenciadas pelos educadores no trabalho com adolescentes e o estudo das relações entre o processo de violência nas escolas, a autoridade dos educadores e as práticas educativas desenvolvidas na escola. A seguir apresentaremos os objetivos propostos para esta pesquisa.

CAPÍTULO II

OBJETIVOS

O objetivo desta pesquisa é desenvolver uma reflexão sobre os entraves do cotidiano profissional nas práticas educativas com adolescentes e as possíveis relações entre esses e as violências praticadas nos espaços escolares.

Configuram-se como objetivos específicos:

- Promover um espaço de escuta e reflexão dos problemas do cotidiano profissional dos agentes educacionais no trabalho com adolescentes.
- Identificar as queixas expressas pelos agentes educacionais no trabalho com alunos adolescentes;
- Caracterizar o cotidiano profissional dos agentes educacionais que trabalham no processo de escolarização de adolescentes;
- Levantar as experiências referentes à violência escolar vividas pelos agentes educacionais e representadas como impeditivas ao processo de ensino.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Esta pesquisa propõe o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de em grupo de discussão com educadores que trabalham em escolas com adolescentes. Este capítulo apresentará, primeiramente, os fundamentos metodológicos propostos para o estudo e o contexto de realização da pesquisa. Em seguida, será explicado o método, evidenciando os participantes, os instrumentos e os procedimentos utilizados para a construção e análise de dados.

A escolha do Método

O uso de uma metodologia qualitativa ou quantitativa depende muito do tipo de problema colocado e do objeto da pesquisa (Günther, 2006). Porém, ao longo da história da pesquisa em ciências sociais, vários desenhos metodológicos qualitativos vêm sendo criados com base em epistemologias distintas, tendo em comum a crítica à construção do conhecimento marcada pela necessidade de precisão e neutralidade na definição do objeto de estudo (Demo, 1989).

Nesta pesquisa adota-se como referência o método qualitativo inspirado nas metodologias de cunho participativo (Demo, 2000) e na pesquisa-ação (Thiollent, 2000), oriundas das ciências sociais. Esse último modelo é considerado por Thiollent como uma pesquisa de base empírica “que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os investigadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (p. 14).

Para Demo (2000), as metodologias qualitativas questionam os caminhos do processo científico acerca de seus limites e possibilidades, colocando em cheque as noções de objetividade e generalização da pesquisa científica com humanos. Esse autor ressalta que os fenômenos sociais são complexos e que as construções científicas feitas nas pesquisas com humanos são sempre parciais, considerando-se a perspectiva de um observador também humano. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa considera a complexidade e a particularidade dos fenômenos sociais, partindo para uma análise em profundidade desses fenômenos.

Esse enfoque, considerando a perspectiva da hermenêutica, concebe que existe uma influência mútua entre pesquisador e participante, uma vez que ambos compartilham experiências em comum (Demo, 2000), exigindo, portanto, que a estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada seja de tipo participativo. Uma das características que constitui os métodos qualitativos é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas para a construção das informações provenientes do estudo (Minayo, 2000).

Esta pesquisa tem como foco a reflexão sobre os entraves que acometem o processo educativo de adolescentes e as violências que acontecem nos espaços escolares. Dessa forma, o caminho escolhido para a realização dos procedimentos de construção e análise dos dados teve como pressupostos metodológicos, os referenciais qualitativos, uma vez que, em consonância com os objetivos da pesquisa, essa metodologia permite uma modalidade de trabalho reflexivo com os educadores.

Contexto de Pesquisa

O contexto vislumbrado para o desenvolvimento da pesquisa foi o da extensão universitária. Esta vem sendo referida como estratégia metodológica importante para a promoção da reflexão acerca das questões do ensino e da aprendizagem (Gauche & Tunes, 2002; Schön, 1997).

A extensão universitária é, na realidade, uma forma de interação que deve existir entre a universidade e a comunidade na qual está inserida, atuando como um elo entre esses segmentos. Mesquita Filho (1997) evidenciou diferentes conceitos de extensão universitária. O autor fala de cinco categorias de agrupamento do conceito de extensão, entre elas, a extensão como complemento, sob a perspectiva de ser uma atividade complementar ao ensino e à pesquisa. Este conceito, que define a extensão universitária como um processo educativo que possibilita a relação transformadora entre universidade e sociedade, articulando o ensino e a pesquisa, também é defendido dentro do Plano Nacional de Extensão Universitária⁹, definido pelo MEC.

A Universidade de Brasília (UnB) incorpora esse conceito em seu plano de extensão universitária. De acordo com a política de extensão em vigor na UnB, as ações de extensão apresentam grande diversidade e derivam da natureza da Universidade, cuja função é cultivar o saber, no sentido da sua produção, disseminação e aplicação. As ações de extensão competem às unidades acadêmicas, centros e órgãos complementares¹⁰.

Dessa forma, esta pesquisa teve como cenário um curso de extensão universitária voltado para a formação continuada de professores, oferecido pelo Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília (CESPE/UnB). A iniciativa é caracterizada como Fórum Permanente de Professores e vem sendo utilizada desde 1996, como uma estratégia da instituição de promoção de formação continuada voltada aos interesses dos educadores dos Ensinos Médio e Fundamental¹¹.

O fórum estruturado para realização desta pesquisa foi intitulado – *Dificuldades/Entraves Cotidianos na Prática docente com adolescentes* – e buscou explorar as dificuldades enfrentadas

⁹ Informações disponíveis no site: <http://www.sr5.ufrj.br/documentos/pne.doc>

¹⁰ Informações disponíveis no site: <http://www.unb.br/extensao/downloads/manual.pdf>.

¹¹ Informações disponíveis no site: <http://www.gie.cespe.unb.br/course/view.php?id=3>.

pelos educadores no trabalho com adolescentes, com a finalidade de trazer para o cenário da pesquisa as queixas em relação ao processo de ensino que podem estar associadas ao fenômeno da violência escolar.

Estrutura do Fórum Permanente

O fórum foi proposto de modo a propiciar espaços de fala e de experiências compartilhadas entre os participantes como um meio de reflexão em torno de questões e tensões educacionais que vêm sendo configuradas como queixas permanentes no discurso dos profissionais que atuam na escolarização de adolescentes. Por ser uma atividade prevista da extensão universitária, sua proposta foi ampliada em relação ao foco específico dos objetivos da pesquisa.

Para a definição dos assuntos que seriam tratados no fórum, dessa forma, levou-se em consideração a finalidade da pesquisa de relacionar as práticas pedagógicas da instituição com o fenômeno da violência escolar, e também a necessidade de atender as propostas do Fórum Permanente de Professores, no que se refere aos objetivos de promover formação continuada de professores.

O debate no fórum permanente teve como foco as cinco grandes áreas apresentadas a seguir:

- A relação professor-aluno – objetivou-se discutir as relações estabelecidas com os alunos, bem como as práticas pedagógicas que orientam essa relação.
- A autoridade estabelecida junto ao adolescente – teve como finalidade o debate dos conflitos vivenciados entre gerações por meio do exercício da autoridade.
- A inserção das mídias eletrônicas no contexto educativo – teve como objetivo a discussão sobre o impacto das mudanças ocorridas no processo ensino-aprendizagem. Optou-se pela discussão do papel das mídias eletrônicas em educação, entendendo que estas representam uma característica que engloba em si o conjunto de inovações pedagógicas propostas na educação do século XXI.
- A indisciplina escolar – objetivou-se promover a discussão da relação disciplina e indisciplinas, frente às transformações da escola atual.
- A violência escolar – teve como proposta a reflexão dos participantes sobre a relação entre as violências, a autoridade e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

Apesar de os temas de debate terem sido fixados, a proposta do fórum teve flexibilidade quanto às datas e aos temas, em virtude das considerações dos participantes no decorrer do curso. A Tabela 1 apresenta a estrutura final de apresentação dos temas propostos para o fórum permanente.

Tabela 1

Organização Cronológica dos Temas Desenvolvidos no Fórum Permanente

Organização		
do curso	Temas debatidos	Leitura
Semana 1	Apresentação do curso	-----
Semana 2	O papel de ensinar e o papel de aprender	Carvalho, J. S. F. (2004). Democratização do ensino revisitado. <i>Educação & Pesquisa</i> , 30 (2), 327- 334.
Semana 3	Conflitos geracionais na escola e na família	Arendt, H. (2000). O que é autoridade? Em Arendt, H.: <i>Entre o passado e o Futuro</i> (pp. 312-323). São Paulo: Perspectiva.
Semana 4	A inserção das mídias eletrônicas no contexto educativo	Lima, N. L. (2006). Educação e Ciberespaço: O Conhecimento na Era Virtual. <i>Pesquisas e Práticas Psicossociais</i> , 1(2), 11 - 25.
Semana 5	A indisciplina como entrave ao ensino	Carvalho, J. S. F de. (1996). Os sentidos da (in)disciplina : regras e métodos como práticas sociais. Em: Aquino, J. G. (Org.). <i>Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas</i> . (pp. 129-138) São Paulo: Summus.
Semana 6	Problemas relacionados às diversas formas de violência presentes no meio escolar	Aquino, J. G. (1998). A violência escolar e a crise da autoridade docente. <i>Cadernos CEDES - Antropologia e Educação Interfaces do Ensino e da Pesquisa</i> , 19(47), 7-19.
Semana 7	Continuação da semana 6	Arendt, H. (2000). A crise da Educação. Em Arendt, H.: <i>Entre o passado e o Futuro</i> (pp. 312-323). São Paulo: Perspectiva.
Semana 8	Avaliação do curso	-----

A metodologia do curso seguiu o modelo semi-presencial, com fóruns de debate presenciais e virtuais que ocorreram durante oito semanas. As atividades de cada semana seguiram a seguinte estrutura cronológica: Estudo orientador, Grupo de discussão presencial, Leitura sobre o tema discutido no fórum presencial, Grupo de discussão *On-line*.

Na primeira semana aconteceu a apresentação do curso e a vinculação deste à proposta de pesquisa, portanto não houve grupo de discussão presencial e leitura sobre o tema. Na parte virtual, foi realizada uma atividade de ambientação para aqueles que não sabiam utilizar o recurso. A semana 7 foi continuação da semana 6 e portanto não contou com o Estudo Orientador sobre o tema. Na semana 8 houve o encerramento das atividades, tanto na parte presencial quanto na parte virtual, dessa forma não ocorreram grupos de discussão. A estrutura do curso está sintetizada na Tabela 2.

Tabela 2

Organização Operacional do Fórum Permanente

Organização do curso	Parte Presencial		Parte Virtual	
	Ação desenvolvida no curso	Sequência de Atividades	Ação desenvolvida no curso	Sequência de Atividades
Semana 1	Fórum presencial 1	Estudo orientador 1	Fórum virtual 1	Ambientação
Semana 2	Fórum presencial 2	Estudo orientador 2 Grupo de discussão presencial 1	Fórum virtual 2	Leitura 1 Grupo de discussão on-line 1
Semana 3	Fórum presencial 3	Estudo orientador 3 Grupo de discussão presencial 2	Fórum virtual 3	Leitura 2 Grupo de discussão on-line 2
Semana 4	Fórum presencial 4	Estudo orientador 4 Grupo de discussão presencial 3	Fórum virtual 4	Leitura 3 Grupo de discussão on-line 3
Semana 5	Fórum presencial 5	Estudo orientador 5 Grupo de discussão presencial 4	Fórum virtual 5	Leitura 4 Grupo de discussão on-line 4

Tabela 2 - continuação

Organização do curso	Parte Presencial		Parte Virtual	
	Ação desenvolvida no curso	Sequência de Atividades	Ação desenvolvida no curso	Sequência de Atividades
Semana 6	Fórum presencial 6	Estudo orientador 6 Grupo de discussão presencial 5	Fórum virtual 6	Leitura 5 Grupo de discussão on-line 5
Semana 7	Fórum presencial 7	Grupo de discussão presencial 6	Fórum virtual 7	Leitura 6 Grupo de discussão on-line 6
Semana 8	Fórum presencial 8	Estudo Orientador 7 Estudo Orientador 8	Fórum virtual 8	Encerramento

Método

A pesquisa foi realizada entre os meses de maio e setembro de 2008 em um curso de extensão universitária voltado para a formação continuada de professores, oferecido pelo Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília (CESPE/UnB).

Os participantes

Os participantes foram educadores da rede pública e privada do Distrito Federal que se inscreveram no fórum permanente sobre as Dificuldades/Entraves Cotidianos na Prática Docente com Adolescentes, e que aceitaram participar da pesquisa.

As inscrições no curso foram limitadas a 15 participantes. Contudo, o grupo teve início com 10 participantes e terminou com 7, uma vez que 3 professores tiveram seus horários de trabalho modificados na metade do fórum e desistiram. Um dos participantes não aceitou os termos de realização da pesquisa, de forma que o estudo foi realizado com 6 participantes.

Todos os profissionais que participaram da pesquisa têm formação superior e trabalham atualmente no processo de escolarização de adolescentes. O tempo de carreira reflete uma média de 20 anos de trabalho com educação, sendo que todos apresentam uma ou mais especializações na área. Os cargos ocupados nas escolas por esses educadores são: direção pedagógica, coordenação pedagógica do Ensino Médio, orientação disciplinar do ensino médio e docência em Língua Portuguesa e Filosofia no Ensino Fundamental e Médio.

Apesar de apenas dois participantes atuarem em sala de aula, no percurso profissional dos demais também faz parte a atuação em salas de aula com crianças ou adolescentes. Todos os participantes também já atuaram no ensino público, porém atualmente cinco deles são trabalhadores do ensino privado. Apenas um participante atua no ensino público no contexto específico de escolarização de adolescentes em conflito com a lei. O perfil profissional de cada um dos participantes pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 3

Perfil Profissional dos Participantes

Perfil Profissional	Escolaridade	Especialização	Tempo de trabalho com educação	Função atual	
P1	Superior Completo	Sim	25 anos	Orientação disciplinar do Ensino Médio	
P2	Superior Completo	Sim	30 anos	Direção Pedagógica	
P3	Superior Completo	Sim	14 anos	Orientação Educacional: 1ª série do Ensino Médio	
Participantes	P4	Superior Completo	Sim	10 anos	Professor de Filosofia: Ensino Fundamental II, Ensino Médio
	P5	Superior Completo	Sim	24 anos	Orientação Educacional: 2ª série do Ensino Médio
	P6	Superior Completo	Sim	15 anos	Professora de Língua Portuguesa: Ensino Fundamental II, Ensino Médio.

Os Instrumentos

Os dados foram sistematizados a partir das próprias atividades desenvolvidas no fórum. Desta forma, cada atividade realizada consistiu em um instrumento de pesquisa. Além das atividades do fórum, foram propostas entrevistas individuais, com a finalidade de aprofundamento

no tema de estudo e em questões pessoais, bem como correções e esclarecimentos sobre eventuais dúvidas (Lüdke & André, 1986). Os instrumentos são especificados a seguir:

(1) *Respostas para os Estudos Orientadores de cada semana* – responsáveis por introduzir o tema da semana e estimularem o debate. Esse instrumento teve a intenção de perceber as queixas dos participantes sobre o tema proposto antes da ação que teve como base a troca de experiência entre os educadores. Foi preenchido de forma individual nos primeiros 30 minutos de cada fórum.

(2) *Relatos de Pesquisa dos Grupos de Discussão Presencial* – responsáveis por possibilitar o compartilhamento de experiências e a construção de novos sentidos a partir do tema da semana. O registro dos debates foi realizado pela pesquisadora em diário de campo e teve a intenção de evidenciar os conflitos e as tensões vivenciadas pelos professores sob a forma de queixas. O debate foi delimitado a 1 hora e 30 minutos.

(3) *Registros Escritos dos Grupos de Discussão On-Line* – responsáveis pelo debate das questões discutidas no grupo de discussão presencial da semana, as quais tiveram maior ressonância no grupo. Esse instrumento teve a intenção de verificar a dinâmica da queixa dos participantes sobre o tema apresentado após a participação no debate presencial e a leitura do texto referente ao tema da semana. Esse espaço teve duração de uma semana cada, com início subsequente à realização do fórum presencial e ao fechamento no dia anterior ao encontro presencial seguinte.

(4) – *Entrevistas Semi-Estruturadas* – responsáveis pelo aprofundamento do tema central de estudo. Foi organizado um roteiro semi-estruturado e individual. As entrevistas aconteceram após o término do curso e sua elaboração teve características que privilegiaram a aproximação com aspectos subjetivos relacionados à forma como o participante visualiza a educação. As perguntas abarcaram, inicialmente, questões relacionadas ao contexto de trabalho, tais como trajetória profissional e as relações desenvolvidas no contexto escolar; posteriormente, foram trabalhados aspectos referentes às práticas pedagógicas, práticas disciplinares, violência nas escolas, regras no contexto escolar e posicionamento em relação às leis que regem a educação e o trabalho com adolescentes. O roteiro de entrevista pode ser observado no Anexo 1 .

Procedimentos adotados para a construção dos dados

O primeiro procedimento adotado foi a preparação do curso de extensão, conforme apresentado na seção anterior. Após a definição do curso e dos instrumentos de pesquisa, submeteu-se o projeto ao comitê de Ética da Faculdade de Saúde da UnB¹².

¹² Registro do Projeto no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP): 128/2008.

No primeiro dia de curso, os participantes foram convidados a participar da pesquisa e preencheram o *Termo de Consentimento Livre Esclarecido da pesquisa* (Anexo 2). Esse documento disponibilizou as informações sobre a realização da pesquisa e sobre a utilização dos documentos produzidos no fórum para esse fim. A dinâmica de realização das atividades propostas pelos instrumentos da pesquisa foi similar à estrutura proposta para o fórum e seguiu o cronograma definido na Tabela 4.

Tabela 4

Cronograma de Apresentação dos Instrumentos

Organização do curso	Instrumentos de pesquisa			
	Data de Realização	Parte Presencial	Data de Realização	Parte Virtual
Semana 1	17/06/2008	Estudo Orientador 1	-	-
Semana 2	24/06/2008	Estudo Orientador 2 Grupo de Discussão Presencial 1	25/06/2008 até 30/06/2008	Grupo de Discussão <i>On-Line</i> 1
Semana 3	01/07/2008	Estudo Orientador 3 Grupo de Discussão Presencial 2	02/07/2008 até 07/07/2008	Grupo de Discussão <i>On-Line</i> 2
Semana 4	05/08/2008	Estudo Orientador 4 Grupo de Discussão Presencial 3	06/08/2008 até 11/08/2008	Grupo de Discussão <i>On-Line</i> 3
Semana 5	12/08/2008	Estudo Orientador 5 Grupo de Discussão Presencial 4	13/08/2008 até 18/08/2008	Grupo de Discussão <i>On-Line</i> 4
Semana 6	19/08/2008	Estudo Orientador 6 Grupo de Discussão Presencial 5	20/08/2008 até 25/08/2008	Grupo de Discussão <i>On-Line</i> 5
Semana 7	26/08/2008	Grupo de Discussão Presencial 6	27/08/2008 até 01/09/2008	Grupo de Discussão <i>On-Line</i> 6
Semana 8	02/09/2008	Estudo Orientador 7 Estudo Orientador 8	-	-

Ao todo aconteceram oito fóruns presenciais. Com exceção do primeiro fórum e do último, todos proporcionaram a mesma sequência de apresentação dos instrumentos: preenchimento das questões abertas que faziam referência ao tema discutido na semana (Estudos Orientadores), Discussão em Grupo presencial e Discussão em Grupo *On-Line*.

Na semana 1, os participantes responderam apenas ao Estudo Orientador 1, que investigou as principais queixas em relação ao contexto de trabalho com adolescentes. A semana 8, por sua vez, teve caráter avaliativo, característica do modelo de pesquisa-ação (Thiollent, 1980). Foi apresentado aos participantes o Estudo Orientador 7, que correspondeu a mesma questão orientadora proposta no Estudo 1, objetivando avaliar as possíveis mudanças de opinião durante o período do curso; e, um instrumento com uma proposta de avaliação e reflexão do curso (Estudo Orientador 8).

As entrevistas foram realizadas individualmente ao final do fórum com todos os participantes que se disponibilizaram a participar da pesquisa. Os procedimentos adotados para a realização das entrevistas foram: agendamento prévio com o participante, gravação, mediante autorização dos entrevistados e, posteriormente, transcrição e análises. Os demais instrumentos foram apresentados aos participantes nos dias e horários acordados para o fórum.

Os Estudos Orientadores foram preenchidos por escrito pelos participantes e depois digitalizados pela pesquisadora para análise. Os Grupos de Discussão Presenciais tiveram registro em diário de campo pela pesquisadora, ao término de cada grupo. Já os Grupos de Discussão *On-Line* foram preenchidos na plataforma *moodle*: ambiente virtual interativo, desenvolvido para a realização de atividades de aprendizagem. Os registros da Discussão *On-Line* foram preservados na íntegra para análise.

A análise dos dados

A análise dos dados foi baseada na análise de conteúdo temática ou categorial de Bardin (1977). Essa análise é definida pela autora como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ destas mensagens” (p. 42).

Vários tipos de instrumentos podem ser analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, incluindo textos jornalísticos, documentos, protocolos de observação, questionários e entrevistas. A análise, por meio de instrumentos variados, pode possibilitar o deciframento de conteúdos latentes associados ao discurso manifesto dos participantes (Mendes, 2002). Nesta pesquisa, o propósito da variação de instrumento foi ressaltar características subjetivas no posicionamento dos participantes sobre o tema pesquisado.

De acordo com Bardin (1977), a análise de categoria é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento. Deste modo, a análise de conteúdo categorial é alcançada por operações de desmembramento do texto em unidades e categorias, segundo agrupamentos analógicos, e caracteriza-se por um processo que classifica os elementos, segundo o que eles têm em comum. Conforme a autora, a categorização tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos.

As categorias são compostas por temas, cuja presença ou ausência pode compor significados para o objeto de estudo. Contudo, de acordo com Mendes (2007) é possível realizar agrupamentos que permitam maior flexibilidade em consideração às produções de sentido subjetivas dos participantes durante o desenvolvimento da pesquisa. Essa característica prioriza a construção de categorias temáticas *a posteriori* (Franco, 2003), que tem como indicadores para a categorização não apenas as questões elaboradas nos instrumentos de pesquisa (análise *a priori*), mas também os conteúdos expostos pelos participantes durante o processo.

Dessa forma, a categorização *a posteriori*, prioriza o conteúdo exposto pelo participante, para posteriormente comparar as respostas ao referencial teórico da pesquisa. Neste estudo, optou-se pelas categorias *a posteriori*, visto que categorias previamente definidas podem limitar a análise dos instrumentos (Franco, 2003; Mendes, 2007).

A análise proposta seguiu as três fases da análise de conteúdo definidas por Bardin (1977): a descrição ou preparação do material; a inferência ou dedução; e a interpretação. Para o agrupamento de categorias gerais, os critérios utilizados foram os de exclusão mútua, homogeneidade e pertinência (Bardin, 1977). A definição das categorias passou pela avaliação de um juiz para se obter a validade dos conteúdos agrupados e procurou preservar o vocabulário dos participantes tanto nas produções escritas quanto nas verbalizadas.

Todos os instrumentos foram analisados separadamente. Cada um dos Estudos Orientadores, dos Grupos de Discussão *On-Line* e todas as Entrevistas foram submetidos a esse mesmo tipo de análise, considerando todas as etapas descritas para a definição das categorias.

Os registros das Discussões Grupais Presenciais feitos pela pesquisadora foram descritos qualitativamente em forma de relato e agrupados de acordo com os temas trabalhados pelos participantes no grupo, sendo procedida uma categorização simples. Para esse instrumento, preferiu-se não optar pela técnica de análise de conteúdo, uma vez que o relato não preserva na íntegra as produções dos participantes.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste estudo, buscamos promover uma reflexão sobre os entraves do cotidiano profissional na prática educativa com adolescentes e as possíveis relações entre essas e as violências praticadas nos espaços escolares. Os resultados obtidos durante a pesquisa foram divididos em três seções.

A primeira seção foi denominada - **Um retrato das dificuldades vivenciadas pelos educadores no trabalho com adolescentes**. Nas subdivisões que compõem essa seção, serão apresentados os resultados obtidos por meio dos instrumentos desenvolvidos nas oito semanas em que ocorreu o fórum permanente de professores.

A segunda seção foi denominada - **Entendendo as relações de ensino, autoridade e violência**. Nas subdivisões que compõem a seção, serão apresentados os resultados obtidos por meio das entrevistas individuais com os participantes do fórum, cujos resultados mostraram significações sobre o trabalho, o ensino, as regras e leis instituídas, as relações estabelecidas com os alunos e com suas famílias e a violência escolar.

A terceira seção foi denominada - **Educação, autoridade e violência nas escolas: fechando relações**. Nessa seção, à guisa de conclusão, serão apresentadas as articulações entre os dados obtidos no fórum e os dados das entrevistas.

Um retrato das dificuldades vivenciadas pelos educadores no trabalho com adolescentes

Como foi apontado anteriormente, nesta seção busca-se discutir os principais resultados encontrados no fórum permanente de professores. Serão apresentadas sete seções que evidenciam o processo de construção das informações sobre as queixas apresentadas pelos participantes em relação ao processo educativo com adolescentes e sobre a violência escolar, evidenciando as inseguranças e os anseios próprios da relação educativa contemporânea. As subseções serão apresentadas de modo a remontar o processo de aplicação dos instrumentos e, desta forma, traduzir os temas discutidos no fórum: entraves cotidianos no trabalho educativo com adolescentes; sobre ensinar e aprender; sobre tradição e autoridade; o desafio da educação na era da tecnologia; quando a indisciplina é um obstáculo; quando surge a violência; e, avaliando as construções.

Entraves cotidianos no trabalho educativo com adolescentes: “Como motivá-los nos estudos, dentro e fora da escola, diante de tantas interferências externas?” (P5)

Os resultados apresentados nesta seção refletem as opiniões e as percepções dos participantes sobre os entraves educacionais no trabalho com alunos adolescentes identificados no primeiro dia do fórum. A Tabela 5 apresenta o processo de construção das categorias encontradas na análise do Estudo Orientador 1.

Tabela 5

Síntese dos Instrumentos, Perguntas, Tipos de Análise e Categorias Apreendidas na Primeira Semana do Fórum Permanente

Instrumentos abordados	Perguntas realizadas	Tipos de análise	Categorias apreendidas
Estudo Orientador 1	Escreva aqui as principais dificuldades enfrentadas por você no cotidiano de sua prática docente com adolescentes.	Análise de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Entraves relacionados às famílias dos alunos • Entraves relacionados à postura dos alunos • Entraves relacionados à aprendizagem

Estudo Orientador 1: primeiras impressões

A partir do que os participantes escreveram no Estudo Orientador 1, foram obtidas três categorias relacionadas às dificuldades no trabalho com adolescentes: Entraves relacionados às famílias dos alunos; Entraves relacionados à postura dos alunos; e Entraves relacionados à aprendizagem. A Tabela 6 apresenta as definições das categorias e seus respectivos temas.

Tabela 6

Categorias e Temas Obtidos a Partir do Estudo Orientador 1

Categories	Descrição das categorias	Temas	Descrições categorizadas
Entraves relacionados às famílias dos alunos	Nesta categoria foram alocadas as respostas dos participantes sobre os entraves relacionados às famílias dos alunos. Foram observados dois temas que refletiram isso: 1º) a dificuldade dos participantes em lidarem com a falta de limites advinda da educação familiar dos adolescentes; 2º) a necessidade de conscientização da família na participação da vida escolar dos filhos.	Falta de limite	<i>“A falta de limite que vem do recinto familiar e o aluno quer prolongá-lo no espaço escola” (P1).</i>
		Conscientização da família	<i>“Fazer com que a família perceba seu real papel com seus filhos e como a escola pode ser uma aliada nessa tarefa” (P5).</i>
Entraves relacionados à aprendizagem dos alunos	Esta categoria foi composta por três temas e concentrou as respostas sobre os entraves relacionados à necessidade da escola de promover a aprendizagem dos alunos. Os temas refletiram as dificuldades dos participantes em lidarem com as necessidades educacionais específicas. Além de preocupações com o desinteresse e com a motivação dos alunos.	Dificuldade para lidar com alunos PNE	<i>“Dificuldades em encontrar caminhos para lidar com os estudantes com laudo (TDAH, dislexia, depressões). Como avaliá-los e ajudá-los a vencer suas limitações” (P3).</i>
		Desinteresse dos alunos	<i>“Desinteresse. Falta de motivação e entusiasmo para o estudo” (P3).</i>
		Necessidades de motivação do aluno	<i>“Como motivar os professores a aprofundarem seus conhecimentos nas etapas do desenvolvimento da aprendizagem do seu aluno. Desenvolvimento emocional e cognitivo” (P5).</i>

Tabela 6 - continuação

Categories	Description of categories	Themes	Categorized descriptions
Entraves relacionados à postura dos alunos	Esta categoria resumiu as respostas dos participantes relacionados à postura que os alunos assumem em relação à escola. Foram reunidos seis temas que apontaram as dificuldades dos participantes em lidar com o desrespeito dos alunos nas relações interpessoais, tanto com colegas quanto com os profissionais da escola e a falta de compromisso com a sua educação. No contexto específico de adolescentes em conflito com a lei, foram observadas dificuldades no trabalho com alunos envolvidos com drogas, comportamentos destrutivos que geram risco de morte para o aluno e para o professor e exaustão emocional dos profissionais, dado o contexto de risco.	Relacionamento com os alunos	<i>“O tratamento usado entre meninos e meninas” (P1).</i>
		Relacionamento com os mais velhos	<i>“Conflito entre a autoridade legítima da escola (Instituição) e a própria individualidade” (P4).</i>
		Falta de compromisso	<i>“Falta de perspectiva para o futuro e conseqüentemente fala de visão do mundo e conseqüente descompromisso” (P2).</i>
		Drogadição	<i>“A drogadição (fora e dentro do centro)” (P6).</i>
		Risco de morte	<i>“Risco eminente de morte, vulnerabilidade (física), ameaças de suicídio” (P6).</i>
		Exaustão emocional	<i>“Exaustão emocional do socioeducador, o que termina por evidenciar a vulnerabilidade dos agentes e dos professores” (P6).</i>

Na categoria – Entraves relacionados às famílias dos alunos – foi possível observar a crença, entre os participantes, sobre o prolongamento da falta de limites da família, na educação dos filhos, para o espaço escolar. Entre as principais dificuldades relacionadas à família, foram relatadas: “*a falta de diálogo*” (P2) dos pais com os filhos, bem como a “*falta de limites*” (P1) estabelecidos pelos mesmos. Para os participantes “*a falta de limite (...) vem do recinto familiar e o aluno quer prolongá-lo no espaço escolar*” (P1). Contudo, foi ressaltada a necessidade de “*fazer com que a família perceba seu real papel com seus filhos e como a escola pode ser uma aliada nessa tarefa*” (P5). Nesse sentido, foi atribuído à escola o papel de aliada na conscientização das famílias em relação ao papel educativo dessas junto aos filhos.

A categoria – Entraves relacionados à aprendizagem dos alunos – foi a mais enfatizada pelos participantes. Eles citaram como dificuldades: o desinteresse, traduzido em “*falta de motivação e entusiasmo para os estudos*” (P3), “*sonolência, apatia e baixo rendimento*” (P2), além das “*dificuldades de aprendizagem*” (P2).

Para os participantes, a dificuldade com alunos portadores de necessidades educacionais especiais, como “*TDAH, dislexia e depressões*” (P3), tem se consistido em um desafio. Contudo, os desafios advindos da dificuldade de motivar os alunos para os estudos também foram levados muito a sério. Eles relataram sentir necessidades de motivar os professores “*a aprofundarem seus conhecimentos nas etapas do desenvolvimento da aprendizagem do seu aluno*” (P5) e de integrar a equipe escolar em prol do desenvolvimento desse aluno, uma vez que motivar os alunos, “*dentro e fora da escola, diante de tantas interferências externas*” (P5), diante da obrigatoriedade de “*enfrentar uma carga enorme de conteúdos desconectados de sua realidade e de seus interesses*” (P3), é considerada tarefa muito difícil.

Na terceira categoria – Entraves relacionados à postura dos alunos – foram citados os conflitos presentes nos relacionamentos escolares, como “*o tratamento usado entre meninos e meninas*” (P1). Nas relações desenvolvidas na escola, os participantes contaram que existe desrespeito por parte dos alunos para com os colegas e com os mais velhos, além da existência de um “*conflito entre a autoridade legítima da escola e a própria individualidade*” (P4). Ademais, foi descrito que as diferenças entre as gerações relacionadas a “*valores, linguagem e momentos culturais diferentes*” (P4) são fatores que realçam esse contexto de conflitos.

De diferentes formas, verificou-se o descontentamento em relação ao compromisso que os alunos assumem com a escola. O descompromisso com a escola assume, na visão dos participantes, uma posição que reflete as atitudes dos adolescentes em relação ao mundo. A “*descrença com a política, a falta de perspectiva para o futuro, a falta de visão do mundo*” (P2), além do “*acesso às informações de forma superficial, e do fato de serem capazes de fazer várias coisas ao mesmo tempo*” (P4), foram situações citadas como norteadoras do comportamento negativo dos alunos na escola. Os participantes relataram, assim, “*indisciplina, instabilidade no humor, falta de compromisso com a escola*” (P2) e despreparo do aluno para “*lidar com frustrações*” (P3).

Foram apresentadas ainda dificuldades voltadas à segurança dos alunos e dos professores. Situações de risco, seja por envolvimento dos alunos com drogas seja por brigas e ações que podem levar ao homicídio ou ao suicídio, revelam uma “*exaustão emocional*” (P6) do educador no contexto de trabalho com adolescentes em conflito com a lei.

Significações do processo (semana 1): entendendo queixas

A análise desse primeiro instrumento revelou um contexto de reclamações no ambiente institucional em relação às famílias e aos alunos e, também, um despreparo da equipe de profissionais para enfrentar essas queixas.

Não existiram referências, nesse primeiro momento, à violência escolar como um obstáculo ao trabalho docente, conforme vem sendo destacado nas pesquisas (Pinto & Batista, 1999). A violência só foi apontada como entrave em espaços específicos de trabalho com adolescentes em conflito com a lei. Corroborando com essas primeiras impressões, sobre a ausência da violência nas reclamações dos participantes, Codo e Menezes-Vasques (2001) afirmam que ações e práticas agressivas são menos destacadas nos ambientes de ensino privado. Essa é a realidade de cinco entre os seis participantes que compõem esta pesquisa.

A queixa mais enfática apresentada pelos participantes foi a respeito das dificuldades enfrentadas no processo ensino-aprendizagem em relação à postura dos alunos na escola. As faltas de interesse e de compromisso foram temas associados a uma situação de impasse, ora em relação aos alunos e às famílias ora em relação às estratégias da equipe escolar para dar solução a esses conflitos.

A falta de compromisso foi associada às características do aluno adolescente em contextos mais amplos; no entanto, essa postura apresenta reflexos na escola. A falta de interesse reflete a própria intimidade do aluno com o ensino proporcionado na escola. Se, por um lado, observou-se uma crítica substancial ao comportamento dos alunos em relação à escola, gerando um clima de instabilidade e indisciplina, por outro lado, os participantes sugeriram que a própria escola tem responsabilidade na modificação dessas atitudes que geram instabilidade, logo precisa se empenhar no desenvolvimento de estratégias para motivar os alunos para a aprendizagem. Acrescente-se que, de acordo com os participantes, os saberes escolares estão desconectados da realidade dos alunos.

Dessa forma, a díade – Falta de compromisso e a Falta de interesse – foi apontada como obstáculo a ser superado. O desenvolvimento de estratégias de motivação e formas adequadas de estimular os alunos, de acordo com os participantes, poderiam produzir maior interesse. Contudo, essa relação passaria pela própria desconstrução da imagem negativa de desinteresse e descompromisso associada ao aluno.

A partir dessa associação, podemos depreender que os participantes não se opuseram à crítica às suas próprias práticas educativas que impõem certos padrões aos alunos, propiciando um clima negativo associado à aprendizagem. Porém, eles também não conseguiram enxergar as possibilidades de reestruturação dessas práticas, trazendo para o fórum seus pedidos de ajuda em relação a como motivar os alunos.

Sem saber como superar a falta de interesse e a falta de compromisso dos alunos, os participantes se fixaram, nesse primeiro instrumento, ora em trazer as responsabilidades pela motivação dos alunos para a escola ora em culpabilizar as famílias pela omissão na educação dos filhos.

Sobre ensinar e aprender: “Transmitir o conhecimento formal? (...). A escola precisa ampliar sua ação. Como?” (P5)

Os resultados apresentados nesta seção refletem as opiniões e as percepções dos participantes extraídas dos três instrumentos da pesquisa apresentados na segunda semana do fórum: Estudo Orientador 2, Relato da Discussão Presencial 1 e Registro da Discussão *On-Line* 1. Esses instrumentos tiveram o objetivo de entender a dinâmica das dificuldades cotidianas com adolescentes, identificadas no âmbito da relação professor-aluno, no que diz respeito às ações do ensinar e do aprender. A Tabela 7 apresenta o processo de construção das categorias encontradas na análise dos instrumentos dessa semana.

Tabela 7

Síntese dos Instrumentos, Perguntas, Tipos de Análise e Categorias Apreendidas na Segunda Semana do Fórum Permanente

Instrumentos abordados	Perguntas realizadas	Tipos de análise	Categorias apreendidas
Estudo Orientador 2	Que papéis são responsabilidades dos seguintes integrantes do processo educativo: Papel da escola? Papel do professor? Papel da família? Papel do aluno?	Análise de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Papel da escola • Papel do professor • Papel da família • Responsabilidades e expectativas dos alunos

Tabela 7 - continuação

Instrumentos abordados	Perguntas realizadas	Tipos de análise	Categorias apreendidas
Relato da Discussão Presencial 1	-----	Relato de pesquisa	-----
Registro da Discussão <i>On-Line</i> 1	Na discussão presencial, levantamos questões sobre as novas configurações da escola. Em que essas novas configurações modificam o trabalho educativo com adolescentes? Que reflexão mais, poderíamos fazer sobre esse tema.	Análise de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Papel da escola e da família • Papel do professor • Relação professor-aluno

Estudo Orientador 2: impressões sobre os papéis educacionais

As quatro categorias apreendidas do Estudo Orientador 2 estão definidas e apresentadas na Tabela 8.

Tabela 8

Categorias e Temas Obtidos a Partir do Estudo Orientador 2

Categorias	Descrição das categorias	Temas	Descrições categorizadas
Papel da escola	Foram observados seis temas que refletiram a ideia dos participantes sobre a função desempenhada pela escola na educação de adolescentes. Quatro temas evidenciaram que a escola tem o papel de socializar e formar o indivíduo, preparando-o para a vida e para a cidadania e comprometendo-se com sua aprendizagem. Os dois últimos temas refletiram as incertezas dos participantes sobre as posições ocupadas pela escola e o afastamento da família da educação dos filhos, refletindo a ocupação desse lugar pela escola.	Socialização	<i>“Favorecer o desenvolvimento de condições de socialização” (P4).</i>
		Formação do indivíduo	<i>“Ajudar na formação do indivíduo, possibilidade de avanço de estudos, ajudar a desenvolver competências e habilidades necessárias à formação” (P5).</i>
		Formação para a cidadania	<i>“(…) Mas uma possibilidade em propiciar temas abrangentes que levamos para vida inteira. São temas que perpassam nosso dia-a-dia. São concretos e subjetivos, são importantes. Temas como respeito, cidadania, sexualidade, formação, profissão” (P5).</i>
		Ensino	<i>“Garantir a qualidade desse ensino” (P2).</i>
		Incertezas	<i>“Qual é a função da escola? Quais seus propósitos na era da tecnologia? Capacitar indivíduos e torná-los hábeis para inserir-se no mercado de trabalho? É torná-los aptos a participar da consolidação da democracia? Cultivar e perpetuar valores socioculturais? (...) Formar, por fim, seres humanos para a cidadania? A bem da verdade possuo mais dúvidas que resposta” (P6).</i>
		Lugar para ficar	<i>“Lugar para ficar. Virou um grande depósito de crianças e adolescentes para suprir as necessidades dos pais que trabalham, não têm empregada, falta tempo para o almoço e a escola oferece tudo isso e com certeza a atenção daqueles que nela trabalham para seus filhos” (P1).</i>

Tabela 8 - continuação

Categories	Descrição das categorias	Temas	Descrições categorizadas
Papel do professor	A definição do Papel do professor foi composta por seis temas. Três temas evidenciaram que o professor deve ocupar-se da formação do aluno no que diz respeito à transmissão do conhecimento, à mediação da aprendizagem e ao despertar do interesse pelo aprender. Para tanto a interação com o aluno deve pautar-se por meio do estabelecimento de um clima de confiança, oferecendo-o apoio afetivo. O sexto tema expõe as dificuldades surgidas da ampliação da ação do professor para suporte afetivo do aluno.	Transmissão do conhecimento	<i>“Ensinar/Transmitir/operacionalizar os conteúdos formais” (P4).</i>
		Mediação da aprendizagem	<i>“Mediar a construção do conhecimento e ajudar na formação do educando, ensinar a aprender e aprender a aprender” (P2).</i>
		Despertar interesse	<i>“Ensinar conteúdos que despertem o desejo de aprender. Dar ênfase às áreas de interesse, considerando o “vocacional”. Direcionar para a provável área de atuação profissional” (P3).</i>
		Clima de confiança	<i>“Interagir de forma positiva com seu estudante. Criar clima de confiança (relação)” (P4).</i>
		Apoio afetivo	<i>“Atuar numa docência contemporânea é quase desumano. Exige um olhar mais perspicaz para um gesto hostil e súplice de um determinado aluno, ‘ouvir’ nas entrelinhas de uma frase verbalizada algo de urgente, oportunizar um momento (ou momentos) de ‘escuta’ conjunta para delinear o que, de repente, ‘não anda bem’ nas aulas” (P6).</i>
		Dificuldade de definição	<i>“Não consigo hoje escrever sobre isso. São tantas as indagações, negações, buscas, afirmações, que a minha cabeça já deu ‘nó” (P2).</i>

Tabela 8 - continuação

Categories	Description of categories	Themes	Categorized descriptions
Papel da família	As respostas dos participantes que definiram esta categoria foram compostas de quatro temas. Os temas evidenciaram o incentivo e a parceria da família nas ações escolares e também o seu papel na formação dos filhos. Um tema mostrou a ausência da família desse lugar designado a ela.	Incentivo e parceria	<i>“(…) um segmento imprescindível para o sucesso de um aluno reside em seu contexto familiar. Ações concretas de incentivo à participação deste na vida escolar de seus entes têm provado que o êxito escolar é uma via de mão dupla: escola e família têm de caminhar juntas” (P4).</i>
		Formação	<i>“O papel de formadora, de responsável pela construção de um indivíduo ético, cidadão, co-responsável e participante da sociedade” (P5).</i>
		Colocar os filhos no mundo	<i>“Na realidade de hoje o papel é só de colocá-los no mundo” (P1).</i>
Responsabilidades e expectativas dos alunos	Nesta categoria foram observados quatro temas. Três temas evidenciaram as responsabilidades que a escola espera dos alunos: compromisso com a aprendizagem e com a sociedade, além de respeito à escola e seus profissionais. Um tema mostrou que os adolescentes esperam suporte emocional dos educadores.	Empenho com a aprendizagem	<i>“Preocupar-se com a qualidade de seu ensino: se tem professores preparados, ambiente escolar que propicie seu desenvolvimento intelectual” (P2).</i>
		Empenho com a sociedade	<i>“O papel de responsável pelos seus atos e atitudes, reflexivos com suas vivências e autor de sua história” (P5).</i>
		Respeito à autoridade escolar	<i>“Respeitar a instituição” (P4)</i>
		Suporte emocional	<i>“Muitos deles esperam carinho, atenção, uma conversa de pai ou de mãe de verdade, sente a necessidade de serem colocados de castigo (...)” (P3).</i>

Na categoria – Papel da escola – as verbalizações analisadas referiram-se prioritariamente à responsabilidade da instituição pelo favorecimento de “*condições de socialização*” (P4) dos alunos, servindo “*como referência para o convívio social*” (P3). Além disto, grande parte das respostas mencionou o papel de formação do indivíduo que a escola exerce.

Assim, além de ensinar “*os conteúdos a serem alcançados*” (P1), escolarizar, para os participantes desta pesquisa, “*transcende os muros escolares*” (P6). A escola deve assumir a função junto aos alunos “*de educar, socializar e ensinar valores que eles não conhecem e não aprenderam*” (P1), de modo que é preciso “*ampliar sua ação*” (P5).

Os participantes consideraram que é função da escola formar o indivíduo para a vida, orientando “*os desejos individuais*” (P5) e gerando “*o bem-estar*” (P3) para os alunos, “*na intenção de formar integralmente o sujeito*” (P4). Além disso, foi relatado como responsabilidade da instituição “*garantir a qualidade do ensino*” e “*despertar interesse para aprendizagem*” (P3). Em suma, a escola assume, na opinião dos participantes, a função pela “*formação para a cidadania e o cultivo de valores para uma participação ativa na construção de uma sociedade fundamentada em direitos iguais para cidadãos diferentes*” (P6).

Por outro lado, existiram relatos que evidenciaram confusão e dificuldade na definição da função da escola. Desta forma, foram expostas dificuldades de compreender a tarefa da escola, revelando inclusive “*mais dúvidas que respostas*” (P6), sobre a definição dos papéis ocupados pela instituição. Entre as dúvidas, existe a dificuldade de se posicionar sobre o porquê da existência da escola: “*para formalizar saberes necessários à formação do indivíduo? Para buscar a aprender o que não se quer aprender?*” (P2). No caso da transmissão de conhecimentos, os participantes revelam que esse conceito “*não mais satisfaz os alunos*” (P5).

Os participantes revelam ainda que “*talvez a razão de existir da escola seja difícil e quase improvável!*” (P6). E, dessa forma, se questionaram sobre o que esperar da escola. Se “*ainda existe na sociedade intenções específicas da necessidade da escola, (...) e se sem a escola é possível se tornar naquilo que desejamos*” (P5). Em algumas respostas há evidências de que escola tem sido apenas um lugar para ficar e que “*pouco tem servido para o propósito que veio. Virou um grande depósito de crianças e adolescentes para suprir as necessidades dos pais que trabalham*” (P1).

No que diz respeito à categoria – Papel do professor –, os participantes destacaram entre os temas a ajuda na formação do aluno, diferenciando bem o contexto do profissional com o da instituição. Enquanto à escola, foi atribuído o papel de proporcionar condições para que a educação aconteça, para o professor foi atribuída a função de “*despertar o interesse*” (P3) e “*mediar a construção do conhecimento e ajudar na formação do educando, ensinar a aprender e aprender a aprender*” (P2).

Os participantes incluíram nesta função também a responsabilidade de *Ensinar/Transmitir/operacionalizar os conteúdos formais* (P4). Contudo, parece não ser mais aceito entre eles que “*ser agente da educação é tão-somente transmitir conteúdos*” (P6). No intuito

de ser “*capaz de ampliar seu dever e desejar transformar seu aluno num eterno aprendiz*” (P5), os professores devem “*interagir de forma positiva com seu estudante*” e “*criar clima de confiança*” (P4) para a relação professor-aluno, assim como “*dedicar-se à sua função com responsabilidade*” (P3).

Além disto, foi destacada a função do professor como suporte afetivo, colocando-se ora no lugar de “*pai, mãe*” (P1) ora oferecendo “*um olhar mais perspicaz (...), um ouvir nas entrelinhas (...), um momento de escuta*” (P6). Ao contrário disso, há quem não consiga mais definir essa função, se referindo que “*são tantas as indagações, negações, buscas, afirmações, que (...) a cabeça já deu ‘nó’*” (P2).

No que se refere à terceira categoria – Papel da família –, os participantes apontaram a responsabilidade das famílias na educação dos filhos, em incentivar e apoiar a escola, tornando-se “*parceira da instituição*” (P4). Também consideraram a família responsável por “*possibilitar a educação formal, transmitir valores, impor limites*” (P2), além de “*acompanhar, orientar o aluno e dar condições financeiras*” (P3). Consideram que a família tem “*função de formadora, de responsável pela construção de um indivíduo ético, cidadão, co-responsável e participante da sociedade*” (P5). Por outro lado, existiram respostas sobre a família de que “*na realidade de hoje a função é só de colocá-los no mundo*” (P1).

No que diz respeito à quarta categoria – Responsabilidades e expectativas dos alunos –, os participantes consideraram que os alunos devem “*buscar se responsabilizar pelo seu aprendizado*” (P2). Além disto, devem respeitar “*a autoridade do professor*” (P3) e “*da instituição*” (P4), assim como estar sempre de posse do “*seu material escolar (...), cuidar do espaço escolar e preservar o patrimônio*” (P3).

Para além das questões escolares, os participantes consideraram que os adolescentes devem assumir as responsabilidades pelas suas atitudes na sociedade: nesse sentido, “*o papel de responsável pelos seus atos e atitudes, reflexivos com suas vivências e autor de sua história.*” (P5). Sobre esse tema, os participantes apontaram que às vezes existem diferenças na maneira de conceber os fatos sociais pelos adolescentes e pelos adultos, por isso acontecem conflitos, mas também consideraram que “*o adolescente tenha, em sua essência, talvez o mesmo princípio e a vontade de alinhar os interesses próprios ao interesse da sociedade, porém sem a maturidade do discernimento para tanto*” (P6).

Com relação às expectativas em relação à escola, os participantes evidenciaram que os alunos esperam da escola e dos próprios professores o atendimento às suas necessidades de “*carinho, atenção, (...) conversa de pai ou de mãe de verdade, (...) de serem colocados de castigo. Eles esperam que a escola e professores supra pelo menos um pouquinho essas necessidades*” (P3). Ou ainda, esperam “*coerência, auto-afirmação, limites, conhecimento, encontrar seus pares, uma referência*” (P2).

Em suma, a partir do Estudo Orientador 2, os participantes revelaram muitos anseios e dúvidas no que diz respeito aos papéis destinados às instituições educativas: família e escola. Por outro lado, eles também consideraram que não são simples as expectativas que os adolescentes fazem sobre a escola e os professores.

Resumo da Discussão Presencial 1: discutindo os papéis educacionais

As incertezas com relação ao papel da escola apontadas no Estudo Orientador 2 foram expostas na discussão presencial. No relato obtido da discussão, as dúvidas ficaram mais evidentes e existiram muitas queixas em relação à ampliação das atribuições da escola.

Os participantes evidenciaram um contexto de incertezas relacionado à instituição escolar, revelado na discussão, sobretudo, por meio da sobreposição de funções educacionais entre as instituições família e escola. Eles consideraram necessário assumir a responsabilidade pelo apoio afetivo aos jovens, mas se queixaram de que essa responsabilidade não é da escola. De acordo com os educadores, o núcleo de atuação da escola hoje é tão amplo que não mais se consegue definir o que é da sua especificidade.

Após a discussão, as preocupações dos participantes com o ensino podem ser resumidas em:

- Preocupações com relação às novas configurações da escola, positivas quanto às pedagogias que apontam para uma maior preocupação com os processos afetivos e formação para a cidadania. Mas negativas quanto à sobrecarga de funções e à falta de parceria com as famílias, desembocando na visão da educação escolar como um bem de consumo.
- Preocupações sobre como fazer da escola uma referência positiva que possa ajudar os adolescentes a formar valores para a vida e não se envolver com drogas e outras atividades que prejudiquem o seu desenvolvimento.
- Preocupações sobre como fazer os jovens se interessarem e se motivarem pelos estudos, dado o contexto de preparo para o vestibular que envolve o Ensino Médio.

Registro da Discussão On-Line 1: rediscutindo os papéis educacionais

A partir das dúvidas e indagações conferidas na discussão presencial, os participantes tiveram como proposta para a discussão virtual evidenciar de que forma a nova configuração educacional relatada implica em modificações para o trabalho com adolescentes. A análise resultou em três categorias que focaram novamente os papéis desempenhados na educação de adolescentes. A Tabela 9 apresenta essas categorias e suas respectivas definições.

Tabela 9

Categorias e Temas Obtidos a Partir da Discussão On-Line 1

Categorias	Descrição das categorias	Temas	Descrições categorizadas
Papel da escola e da família	Nesta categoria foram agrupadas as discussões dos participantes sobre as dificuldades surgidas no trabalho com adolescentes a partir da ampliação da função da escola. Os dois temas que estiveram presentes na composição da categoria refletiram as queixas dos participantes, a respeito da indefinição das funções desempenhadas pela escola e pela família na educação de adolescentes, e a falta de qualificação e estrutura para o exercício dos novos papéis educacionais relacionados à formação integral do adolescente.	Indefinição de responsabilidades	<i>“Sempre que vejo as intervenções dos professores em questões que não exatamente fazem parte do seu espaço de sala de aula, como por exemplo, ele agindo como pai/mãe eu me questiono, e a família o que faz e onde está que não vê ou não percebe tais dificuldades ou demandas?” (P3).</i>
		Novas configurações da escola	<i>“Quem sabe essa dimensão que uma nação quer dar à educação ainda não é proporcional à sua atuação na sociedade? Queremos incluir todas as crianças e adolescentes na escola, mas a nossa estrutura está adequada a isto? Como atingir a todos com qualidade? Temos condições para isso?” (P5).</i>
Papel do professor	Esta categoria englobou as discussões dos participantes sobre as novas funções assumidas pelo professor. Foram observados dois temas que refletiram a dicotomia do que foi historicamente associado à profissão do professor: a transmissão de conhecimento e a preocupação com o desenvolvimento do aluno.	Transmissão do conhecimento	<i>“(…) existe um dever de professor na transmissão do conhecimento acumulado que carrega consigo toda uma tradição social” (P2).</i>
		Facilitador do desenvolvimento	<i>“O professor não pode ser detentor do conhecimento e sim facilitador do processo de desenvolvimento do seu aluno” (P5).</i>

Tabela 9 - continuação

Categories	Descrição das categorias	Temas	Descrições categorizadas
Relação professor-aluno	A relação professor-aluno esteve presente nas discussões dos participantes a partir de três temas que revelaram algumas necessidades de renovação nessa relação. Foi evidenciada a necessidade de maior envolvimento do professor na relação com os alunos e duas possibilidades para que isso possa acontecer: o aumento da carga horária no sentido de permitir ao professor se ocupar de outras atividades além do ensino que possibilitam maior interação com o aluno e o desenvolvimento de estratégias metodológicas que possibilitem a emergência de um vínculo de confiança.	Necessidade de maior envolvimento	<i>“Percebo a necessidade de maior envolvimento nestas relações professor/ aluno, porém, o que precisamos fazer é cuidar, delimitar e incentivar para que cada segmento seja ele família, escola, sociedade faça exatamente o que lhe cabe e não negligencie sua atuação em detrimento do que se espera do outro” (P3).</i>
		Carga horária	<i>“Talvez o aumento da carga horária não tenha essa dimensão, mas ajudaria muito em outros aspectos como aprofundar os conhecimentos do professor, tirar dúvidas dos alunos (aprofundar conteúdos significativos), interação maior com os alunos e entre alunos, dar tranquilidade e espaço para o professor pesquisar e muito mais” (P5).</i>
		Relação de confiança	<i>“Estabelecer uma relação de confiança, afetividade, respeito mútuo, demonstrando competência no desenvolvimento do exercício da docência, buscando estratégias metodológicas que atendam às necessidades dos alunos, dentre outras coisas” (P2).</i>

Na categoria – Papel da escola e da família – verificou-se um amplo questionamento em relação às funções definidas para a família e a escola. Apesar de não ter sido proposta na pergunta que orientou a discussão, a sobreposição dos papéis da família e da escola foi bem evidente na discussão *on-line*.

Ficou evidente mais uma vez o sentimento dos participantes de estarem desenvolvendo a função de família dos alunos. As indagações foram muitas e revelaram a dificuldade deles em se encontrarem dentro de papéis institucionais sólidos com atribuições bem definidas. Nesse sentido os participantes se indagaram sobre: *“quem está verdadeiramente ocupando o lugar de quem? Que espaço, seja na educação ou na família, que se encontra o vazio? Quem está deixando de executar o seu papel?”* (P3). Sem encontrar respostas na discussão em grupo revelaram que se sentiam confusos e que gostariam de encontrarem *“pelo menos uma solução, para tantos aspectos. (...) Se não cuidar disso se torna angustiante”* (P5).

Os participantes falaram também sobre ações na educação que transformaram a noção de ensino e evidenciaram novos papéis à escola; tema de discussão do texto proposto para a semana. Eles evidenciaram indagações a partir da leitura, mas não chegaram a respostas. Dessa forma, a discussão desse tema foi também pautada pelo questionamento sem conclusões de algumas atribuições dadas à escola, como é possível perceber na seguinte descrição: *“É bem interessante esse enfoque como entrave na educação. Quem sabe essa dimensão que uma nação quer dar à educação ainda não é proporcional à sua atuação na sociedade? Queremos incluir todas as crianças e adolescentes na escola, mas a nossa estrutura está adequada a isto? Como atingir a todos com qualidade? Temos condições para isso?”* (P5).

Na segunda categoria apreendida – Papel dos professores – os participantes fizeram muitas reflexões a respeito dos deveres desse profissional da educação. Para eles, *“existe um dever de professor na transmissão do conhecimento acumulado que carrega consigo toda uma tradição social, mas, além disso, precisa existir o desejo de promover no educando”* (P2). Nesse sentido, refletem que *“o professor não pode ser detentor do conhecimento e sim facilitador do processo de desenvolvimento do seu aluno”* (P5).

Na terceira categoria – Relação professor-aluno – foi abordada a discussão sobre as estratégias para se conseguir um melhor envolvimento e proporcionar uma melhor *“interação (...) com os alunos e entre alunos”* (P5). Enquanto alguns acreditam que é importante que o professor se envolva mais na relação com o aluno, sem permitir que os demais segmentos, *“seja ele família, escola, sociedade”* (P3), deixem de fazer *“o que lhe cabe”* (P3); também surge o questionamento *“se é justo dar ao professor tantas responsabilidades ou funções”* (P5).

Os participantes ainda relataram nessa categoria a importância de uma relação de confiança com seus alunos, estabelecendo-se os devidos limites. Foram evidenciadas, dessa forma, várias respostas que mostravam estratégias metodológicas com foco na relação professor-aluno como forma de melhorar a interação entre os educadores e os adolescentes. Entre as estratégias, os

educadores acreditam que “*estabelecer um diálogo é ponto fundamental para envolver o adolescente no trabalho escolar. Estabelecida essa relação de confiança esses adolescentes podem produzir e apresentar um bom desempenho escolar*” (P1).

Em suma, os participantes concluíram na discussão *on-line* que a escola tem dado conta de uma função que não é sua. Os pais exigem que a escola assuma, junto aos alunos, uma função que deveria ser da família. E, assim, são cobradas do professor não só as questões técnicas e práticas do ensino, mas também a questão relacional. Contudo, ainda que essa questão seja apontada enquanto queixa, os participantes também concluíram que não é possível mais ao professor ocupar apenas a posição de transmissor do conhecimento.

Se a sociedade considera que a escola deve ocupar novos papéis na educação de adolescentes, parece que em outra direção os participantes consideram seus saberes com poucas referências para fundamentar a relação com os alunos adolescentes e desta forma buscam qualificação e estrutura para atenderem essa nova demanda. Dessa forma, a sensação transmitida é de dúvidas e inseguranças diante da tarefa educativa.

Significações do processo (semana 2): começando a entender relações

O processo de construção das categorias na segunda semana do fórum revelou que as queixas apresentadas pelos participantes, relacionadas ao trabalho com adolescentes, têm algumas ressonâncias a partir da própria confusão estabelecida na definição de seus papéis na ação educativa. De acordo com os temas apreendidos, a escola assume diversas responsabilidades e sobrepõe alguns papéis familiares, consonantes à expectativa dos adolescentes de obterem atenção e carinho.

Para a escola, foram evidenciadas as mais diversas funções, sintetizadas nos temas: socialização; formação do indivíduo; ensino; formação para a cidadania; incertezas; e, lugar para ficar. O suporte afetivo é a grande novidade na configuração da escola. De acordo com os participantes, o ensino de valores, a formação moral, assim como os cuidados básicos de carinho e atenção são dados como responsabilidade à escola. A falta desses cuidados, por sua vez, imprime algumas características negativas ao desenvolvimento do adolescente.

Na opinião desses educadores, o lugar da afetividade, responsável pela transmissão de valores aos adolescentes, encontra-se vazio nas famílias; e, se nem a escola nem a família se ocuparem desse lugar, eles acreditam que exista a possibilidade do envolvimento desses jovens com comportamentos indesejáveis. Os participantes entendem, dessa forma, que o apoio emocional, a preocupação com o desenvolvimento e a posição de escuta dos jovens pela escola são características positivas que ampliaram o campo de ação da escola e do professor, além de se alinharem às demandas sociais para a educação. No entanto, o excesso de atividades e a falta de

preparação para esse suporte, alinhados ao excesso de conteúdos curriculares no Ensino Médio, geram um clima de insegurança, instabilidade e insatisfação no trabalho com adolescentes.

Dada essa sobrecarga de funções, foi revelada nas discussões desenvolvidas a presença de uma dicotomia entre as funções tradicionais de escolarização e os novos papéis exigidos à escola pela sociedade. Essa polarização, em vários momentos, fez os participantes se indagarem sobre a função da escola. Eles questionaram as funções tradicionais de ensino e assumiram que a educação deve proporcionar aprendizagens significativas com funções sociais de escolarização. De acordo com a postura assumida, a escola deve desempenhar funções sociais de inserção desses jovens no mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que deve contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, ensinando valores e temas referentes a respeito, cidadania e sexualidade.

Para o alcance desses objetivos educacionais, foi evidenciado um grande número de funções a serem desempenhadas pelos educadores. Foram relatadas posições que evidenciaram o professor como facilitador do conhecimento, mediador da aprendizagem, transmissor do conhecimento e posições ligadas à necessidade de aprender a aprender. O grupo sintetizou, apesar das dúvidas, que a responsabilidade da educação escolar hoje deve, mais do que transmitir, formar o aluno para a vida e para a cidadania.

Em linhas gerais parece que os participantes não conseguem significar suas práticas a partir do ofício tradicional colocado à sua profissão que é o de ensinar. Dadas as novas configurações da escola e da sociedade, surge a necessidade de mudança de postura diante da relação com os alunos para atingir os objetivos da escola. Tal qual afirma Carvalho (2001a), eles parecem não conseguir dar sentido à educação, considerando apenas as atribuições de ensino conferidas à profissão docente. Em concordância com as Diretrizes da Educação para o Ensino Médio, acreditam que ensinar conteúdos formais está muito aquém de ensinar competências e habilidades para a vida e para a cidadania. Visto isso, destacou-se nessa semana a definição das funções da escola a partir do empobrecimento da noção de ensino.

Se considerarmos as ideias educacionais que fundamentam as práticas pedagógicas nas escolas durante o século XX e início do século XXI, percebemos, no discurso desses educadores, um enlace de vários aspectos de cada uma das teorias que estiveram presentes nesse período. Contudo, aspectos pedagógicos considerados novos, como a função de facilitador de desenvolvimento, o envolvimento afetivo e a formação para a cidadania, foram profundamente discutidos pela pedagogia renovada, em meados do século XX e pela pedagogia crítica, na década de 1970 (Freire, 1981, 2003; Libâneo 1986, 2005; Luckesi, 1994; Saviani, 1999, 2007).

Apesar de ter sido evidenciada uma necessidade de ampliação de horizontes da escola para dar conta de assumir as responsabilidades que são atribuídas à escola hoje, pouco foi discutido sobre as dimensões colocadas para a escola nesse início de século. Quando abordaram os temas que compõem os impasses da educação no século XXI, como cidadania, formação profissional e humana, os participantes relataram muitas dúvidas a respeito de quais e de como esses temas

devem ser inseridos na realidade escolar (Ver tabelas 8 e 9). Percebe-se, desse modo, uma relativa insegurança dos educadores em caracterizarem com clareza essas novas funções, apesar de as considerarem muito importantes.

Como reflexo disso, as responsabilidades individuais e institucionais com a educação foram relatadas, considerando-se um grande número de incertezas que repercutem no processo ensino-aprendizagem por meio das dificuldades de definição a respeito de como atuar no trabalho com adolescentes. Apesar de ansiarem nas discussões por um ensino pautado por renovações, os participantes mantêm muitas dúvidas em como promover essas mudanças e esperam por qualificação. Da mesma forma que na primeira semana, parece que os anseios relatados fazem parte de um conjunto de entraves que impossibilitam a ação educativa.

Sobre tradição e autoridade: “Não acredito que hoje seja possível pensar em autoritarismo e tirania, pois o momento cultural é de co-responsabilidades e parcerias.” (P4)

Os resultados apresentados nesta seção refletem as opiniões e as percepções dos participantes extraídas dos três instrumentos de pesquisa utilizados na terceira semana do fórum: o Estudo Orientador 3, o Relato da Discussão Presencial 2 e o Registro da Discussão *On-Line* 2. Esses instrumentos tiveram o objetivo de entender a relação de autoridade estabelecida junto aos adolescentes, por meio do debate sobre as diferenças entre gerações, e os conflitos vivenciados a partir das marcas que pautam essa diferença. A Tabela 10 apresenta o processo de construção das categorias encontradas na análise dos instrumentos dessa semana.

Tabela 10

Síntese dos Instrumentos, Perguntas, Tipos de Análise e Categorias Apreendidas na Terceira Semana do Fórum Permanente

Instrumentos abordados	Perguntas realizadas	Tipos de análise	Categorias apreendidas
Estudo Orientador 3	Como são resolvidos os conflitos estabelecidos na relação com adolescentes, no seu trabalho? Com você acha que deve ser estruturada a autoridade do professor com o aluno?	Análise de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de conflitos • Exercício da autoridade

Tabela 10 - continuação

Instrumentos abordados	Perguntas realizadas	Tipos de análise	Categorias apreendidas
Relato da Discussão Presencial 2	-----	Relato de pesquisa	-----
	Essa semana nossa discussão deixou alguns impasses. Em relação ao que vocês se indagaram ontem:		
Registro da Discussão <i>On- Line 2</i>	Como reestruturar a autoridade na escola, especificamente a do professor? E a família, que conflitos e soluções podemos encontrar junto às famílias dos alunos?	Análise de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Escola e família • Autoridade escolar

Estudo Orientador 3: impressões sobre maneiras de lidar com conflitos

Na análise do Estudo Orientador 3 foram identificadas duas categorias. Na Tabela 11 estão apresentadas as definições das categorias e seus respectivos temas.

Tabela 11

Categorias e Temas Obtidos a Partir do Estudo Orientador 3

Categories	Description of categories	Themes	Categorized descriptions
Resolução de conflitos	Esta categoria foi definida a partir das respostas dos participantes às formas de resolução de conflitos com adolescentes. Os conflitos foram relacionados apenas aos comportamentos negativos dos alunos na escola e revelaram cinco temas. O primeiro refletiu a opinião dos participantes sobre a origem dos conflitos, que é familiar de acordo com eles. O segundo destacou o diálogo como forma de resolução de problemas. Outros dois temas fecharam as estratégias de resolução: a reflexão pedagógica da equipe sobre os conflitos e a busca de comprometimento do aluno. O último tema revelou os sentimentos dos participantes quando não conseguem sucesso na resolução de conflitos.	Responsabilidade das famílias	<i>“Coloco em qual aspecto preciso da família (cobranças, responsabilidade, limites, controle de horário)” (P3).</i>
		Diálogo	<i>“Parto sempre do princípio que o diálogo irá nortear todas as possíveis estratégias de melhoria deste estudante” (P3).</i>
		Reflexão da equipe pedagógica	<i>“Oportuniza-se espaço de discussão e reflexão com professores” (P2).</i>
		Comprometimento do aluno	<i>“Fecho com o posicionamento do próprio estudante, onde o coloco como peça fundamental, valorizo-o e procuro que ele mesmo possa comprometer-se com compromissos mais concretos. Ele toma consciência, escreve e posteriormente o chamo para avaliarmos quais os crescimentos e onde é preciso repensar sobre suas atitudes e posicionamentos” (P3).</i>
		Insucesso	<i>“Em alguns casos, ou melhor, na maioria deles, encontra-se êxito, em outros pesa sobre nós o sentimento de incompetência por não conseguir mudar a situação” (P2).</i>

Tabela 11 - continuação

Categorias	Descrição das categorias	Temas	Descrições categorizadas
Exercício da autoridade	Nesta categoria foram alocadas as respostas dos participantes referentes às considerações sobre as formas de estruturação da autoridade do professor com os alunos. Foram observados dois temas que refletiram sobre a importância do diálogo e da postura profissional coerente do professor, como importantes para o exercício da autoridade com os alunos. Outros dois temas refletiram as dúvidas com relação às formas de exercício da autoridade e às dificuldades enfrentadas com alunos que não vivem essa relação na vida familiar. Por último, evidenciou-se a necessidade de significação da relação de autoridade pelo aluno.	Diálogo	<i>“No diálogo, oportunizando momentos de ‘escuta’ da demanda do adolescente e participando-os dos ‘entraves’, ruídos que ora existam entre educador e educandos” (P6).</i>
		Postura profissional	<i>“Primeiramente que a autoridade do professor é conquistada e mostrada aos estudantes através da própria postura adotada (liderança, presença, exemplo, comportamento e ética)” (P3).</i>
		Dúvidas	<i>“Ainda não consegui chegar a uma conclusão a esse respeito, tenho dúvidas, ideias, mas estou sempre me questionando” (P5).</i>
		Dificuldades impostas pela família	<i>“É muito complicado lidar com essas situações porque a maior parte da culpa está nos responsáveis, não é possível trabalhar o aluno se não podemos trabalhar com seus pais. A palavra “limite” deixou de existir em muitas famílias e por isso somos obrigados a conviver com essas e outras situações, não podemos cobrar do aluno aquilo que não é cobrado em sua casa” (P1).</i>
		Entendimento da relação de autoridade pelo adolescente	<i>“Quando o adolescente percebe que este conjunto está presente e que existe a intenção em fazê-lo crescer, aí sim percebo que essa autoridade é estruturada e concebida como algo importante no ambiente escolar” (P3).</i>

No que diz respeito à categoria – Resolução de conflitos –, os participantes consideraram que a maior parte dos problemas dos alunos tem origem familiar e desta forma “*busca-se a orientação e a responsabilização com aluno e família*” (P3). Para eles, “*não é possível trabalhar o aluno se não podemos trabalhar com seus pais*” (P1).

Por outro lado, os participantes também consideraram necessário dialogar com os alunos, de modo a reforçar a importância do papel da escola para estes. Dessa forma, os professores devem buscar “*conversar e tentar mostrar ao aluno que a escola é um fator importante na sua vida e no seu futuro e que não existe escola boa se ele não estiver disposto a mudar sua maneira de pensar e sua forma de agir*” (P1).

Os participantes consideraram a postura tomada pela escola importante para a resolução de conflitos, por isso expuseram a importância de um “*espaço de discussão e reflexão com professores*” (P2), além do próprio empenho em analisar a “*gravidade ou importância do conflito, sem esquecer-se da intenção educativa*” (P4).

Na opinião dos participantes, os conflitos só podem ser solucionados por meio do comprometimento do aluno com a solução do problema. Por isso acreditam que seu dever é atuar no sentido de levar o aluno à “*consciência, (...) repensar sobre suas atitudes e posicionamentos*” (P3); para conseguir realizar essa tarefa, consideraram importante levar em consideração as “*subjetividades e intencionalidades individuais*” (P4).

Contudo, apesar do relato de que na maioria dos conflitos “*encontra-se êxito*” (P2), houve a queixa de que “*conseguir lidar com conflitos (...) remete a diversas situações amorosas e não amorosas*” (P5). Eles destacaram os fracassos na resolução de conflitos e o “*sentimento de incompetência por não conseguir mudar a situação*” (P3), “*não conseguir resgatar um aluno*” (P2).

Sobre a categoria – Exercício da autoridade – os participantes relataram que “*o diálogo, o ouvir primeiro e repreender depois, dependendo do que se vai ouvir é importante para um bom relacionamento com o adolescente*” (P1). Para se obter respeito junto aos alunos, é necessário assumir uma postura diferente de “*autoritarismo e tirania*” (P4), investindo na sociabilidade com os alunos e no diálogo. Eles acreditam que a autoridade deve ser alcançada de modo legítimo e não imposto, de forma que os próprios alunos percebam essa autoridade. Por isso, consideraram importante que o professor seja “*liderança, presença, exemplo, comportamento e ética*” (P3). Além disso, acreditam que, para conquistar esta autoridade, é necessário que os professores tenham “*clareza do seu papel, da sua competência técnica, do seu domínio, do seu conteúdo e até do desejo de ensinar*” (P2).

Por outro lado, foi relatado que é difícil “*chegar a uma conclusão a esse respeito*” (P5), mas que a reflexão sobre o tema da autoridade é constante. A família também é levada em consideração quando é refletido sobre a dificuldade de estruturação da relação de autoridade, à medida que “*o aluno adolescente deve ter constituída, para si, essa relação desde o início de sua*

vida” (P4). No entanto, os participantes consideraram que as famílias não estão educando como deveriam educar; “a palavra ‘limite’ deixou de existir em muitas famílias e por isso somos obrigados a conviver com essas situações, não podemos cobrar do aluno aquilo que não é cobrado em sua casa” (P1).

Apesar disso, os participantes também consideraram que quando o adolescente percebe que “existe a intenção em fazê-lo crescer, (...) essa autoridade é estruturada e concebida como algo importante no ambiente escolar” (P3).

Em suma, os participantes revelaram bastante segurança na forma como acreditam que deve ser estruturada a relação de autoridade com adolescentes. O diálogo e o respeito foram considerados peças fundamentais na resolução de conflitos e na estruturação da autoridade com adolescentes.

Resumo da Discussão Presencial 2: discutindo relações de autoridade

O relato de pesquisa dessa semana evidenciou um conjunto de dúvidas e angústias em torno da questão da autoridade escolar. Os participantes atribuíram ao grupo do fórum uma característica de compartilhamento de suas experiências e anseios no trabalho com adolescentes.

Na discussão, os participantes revelaram bastante dificuldade em enfrentar os conflitos que os colocam em posição de autoridade. Existiram muitas perguntas sobre o que fazer e como fazer para se conseguir atenção, respeito e responsabilidade por parte dos adolescentes. No final, os participantes constataram uma impossibilidade de conseguir atitudes responsáveis dos adolescentes quando esses não percebem a escola como significativa para sua realidade

Em resumo, os principais embates do grupo foram relacionados às seguintes questões:

- Busca de alternativas para o enfrentamento de conflitos relacionados à indisciplina e à violência dos alunos adolescentes, além do uso de drogas e dos comportamentos destrutivos em formas de brincadeiras.
- Discussão sobre a dificuldade de estabelecer uma relação de autoridade, quando o ambiente escolar não é significativo para o aluno. Para os participantes, o choque entre o currículo formal do Ensino Médio e as necessidades dos adolescentes tem deixado a escola cansativa e desligada da realidade dos alunos.
- Discussão sobre formas de estabelecer autoridade junto aos alunos. As mais abordadas foram o diálogo e a conscientização dos alunos sobre seus atos. Na falha do diálogo, a solução mais apontada para os conflitos quando os alunos não se adequam às regras das escolas foi a conversa com a família. Quando não há mudanças no comportamento do aluno a partir do contato com as famílias, a escola prefere

aconselhar a família a desligar o filho da escola, evidenciando para a mesma que a escola não atende às necessidades daquele aluno.

Registro da Discussão On-Line 2: discutindo a relação de autoridade

A partir da queixa da impossibilidade de exercício da autoridade com alunos considerados problemas e da aparente contradição levantada a partir do trabalho com as famílias, foi proposto no *moodle* uma discussão acerca da reestruturação da autoridade da escola e das possíveis soluções para o dilema que poderiam ser encontradas junto às famílias. A análise resultou em duas categorias apresentadas e definidas na Tabela 12.

Tabela 12

Categorias e Temas Obtidos a Partir da Discussão On-Line 2

Categories	Descrição das categorias	Temas	Descrições categorizadas
Escola e família	A categoria Escola e família foi composta por cinco temas que refletiram as dúvidas, anseios e possibilidades de transformação dos papéis educacionais destinados à família e à escola. Primeiro, eles se indagaram sobre uma possível crise de identidades que levou à indefinição dos papéis da família e da escola. Depois afirmaram a necessidade do resgate dos papéis educacionais na educação de adolescentes, a partir da essência que compõe as profissões formadoras do universo escolar. Por fim, os participantes conseguiram atribuir uma definição específica para os papéis da família e da escola.	Crise de identidade	<i>“Penso que os sentimentos se misturam no sentido de questionarmos nossa competência técnica e política. Qual é o nosso real papel e a nossa responsabilidade nessas novas demandas?” (P2).</i>
		Resgate de papéis	<i>“Talvez, também, possamos começar resgatando o verdadeiro papel da família, sua essência que inicia quando duas pessoas resolvem compartilhar suas vidas (...)” (P5).</i>
		Essência da profissão	<i>“Acho que o que quero dizer é, simplesmente, que, se o indivíduo se construiu através de suas escolhas tem toda a capacidade de, em sala de aula, enfrentar, pelo menos, algumas situações conflituosas que apresentamos nos debates em sala de aula” (P5).</i>
		Papel da família	<i>“O papel da família seria cuidar da formação integral da criança e/ou adolescente, transmitindo saberes e valores acumulados historicamente de acordo com concepções, crenças, etc” (P2).</i>
		Papel da escola	<i>“O papel da escola seria então iniciar os alunos em uma educação escolar, através do ensino e “buscar manter vivos alguns saberes, tradições e conquistas do espírito humano consideradas úteis” (P2).</i>

Tabela 12 - continuação

Categorias	Descrição das categorias	Temas	Descrições categorizadas
Autoridade escolar	Nesta categoria foram propostos dois temas. O primeiro refletiu a imagem de autoridade, construída com base no respeito e no desenvolvimento de atitudes relacionais positivas que vão ao encontro da afetividade. O segundo critica a relação de autoridade que não envolve esse perfil.	Atitudes relacionais positivas	<i>“(...) ter atitudes relacionais positivas seja mais essencial ao discente que seu professor ter profundo conhecimento sobre algo” (P6).</i>
		Crítica ao autoritarismo	<i>“Ter autoridade, contudo, difere – largamente – de autoritarismo. Existem pessoas que mesmo tendo respaldo legal para tanto não consegue avançar (...)” (P6).</i>

Na primeira categoria – Escola e família – os resultados destacaram a existência de uma crise de identidade no que diz respeito ao “*real papel*” da escola à “*responsabilidade nessas novas demandas*” (P2). “*É importante ressaltar que a crise afeta a todos; desde pais, a professores e, sobretudo aos alunos. E também à instituição família e escola*” (P4). Porém, de acordo com os participantes, a crise faz parte de um “*movimento crescente, de amadurecimento, rumo a uma prática educativa convicta, cercada de intencionalidade*” (P4), em que “*cada instituição tem suas metas, que claras ou não (...), encaminham os indivíduos a interagirem entre si e definir o mundo que desejam*”(P5).

Os resultados destacaram também, a partir do que os participantes evidenciaram como ponto positivo da crise, a necessidade de se resgatar tanto o papel da família como o da escola, buscando um “*estreitamento das relações entre escola e família onde a escola possa mostrar-se aberta ao diálogo e à participação da comunidade permitindo que em meio a esta interação possa nascer um sentimento de pertença*” (P3).

Para esses educadores, é preciso resgatar “*os papéis que a tanto se perderam em meio às distorções*” (P3), no intuito de modificar o que vem ocorrendo, que é “*a escola atuando como família e a família, por sua vez, delegando sua função à escola*” (P3). Para isto, os professores devem “*mostrar que participam da escola não como espectadores e sim como profissionais com vontade de fazerem a diferença diante de seus estudantes e de sua escola*” (P3), tendo “*na essência de sua profissão o ato de ensinar seus alunos e buscar nas diversas ciências apoio ao seu trabalho*” (P2).

Existiu a tendência de identificação da família como responsável por “*cuidar da formação integral da criança e/ou adolescente, transmitindo saberes e valores acumulados historicamente de acordo com concepções, crenças, etc*” (P2), enquanto a escola seria responsável por “*iniciar os alunos em uma educação escolar, através do ensino, e buscar manter vivos alguns saberes, tradições e conquistas do espírito humano, consideradas úteis*” (P2). Ambas as posturas identificadas, adaptadas da posição definida na leitura sugerida na semana anterior como tarefas da educação.

Na segunda categoria apreendida – Autoridade escolar – os participantes colocam que “*resgatar a autoridade da escola ou do professor pode começar após um colapso na educação*” (P5). Eles reafirmaram a posição sobre “*a autoridade do professor (...) pautada no respeito mútuo, no conhecimento de informações acerca do desenvolvimento do adolescente*” (P2), e “*atitudes relacionais positivas*” (P6). Foram claros também quanto ao posicionamento contrário ao autoritarismo: “*ter autoridade, contudo, difere – largamente – de autoritarismo. Existem pessoas que mesmo tendo respaldo legal para tanto não consegue avançar*” (P6).

Mas também foram colocadas em dúvida as maneiras de se conseguir essa relação: “*a base de tudo é o respeito e o aluno deve saber diferenciar a hora da aprendizagem da hora da*

brincadeira, todo ambiente saudável tem de haver respeito e o professor deve saber impor sem prejudicar a relação de afetividade com seu aluno; mas como fazê-lo?" (P1).

Em suma, os participantes revelaram novamente bastante segurança na forma como acreditam que deve ser estruturada a relação de autoridade com adolescentes, contudo não conseguem ter respostas bem definidas quando são configurados problemas de comportamento na escola. Sem conseguir identificar questões escolares que envolvem a resolução desses conflitos, as famílias são sempre responsabilizadas e chamadas a ocupar o seu lugar na educação escolar dos filhos.

Significações do processo (semana 3): entendendo relações de autoridade

A análise dos instrumentos dessa semana permitiu concluir uma posição bastante segura dos participantes nas respostas sobre como desenvolver a autoridade com adolescentes, mas também apontou para os conflitos, dúvidas e inseguranças quando a maneira apontada para conduzir os conflitos escolares falha.

O agir com autoridade foi descrito essencialmente como o exercício do diálogo buscando o comprometimento do aluno. No entanto, o resultado quando a autoridade falha é que os conflitos passam a se configurar como grandes entraves ao trabalho educativo. A solução apresentada é a tentativa de resolução dos problemas apresentados pelos alunos junto às famílias. Contudo, se o conflito responsável pelo problema não é solucionado a partir dessa ação, o passo subsequente da equipe para resolver o problema é o aconselhamento à retirada do aluno da escola. Quando isso acontece, os sentimentos são de impotência e incompetência.

Para analisar essa proposta de resolução de conflitos, temos que considerar algumas opiniões dos participantes a respeito da relação educativa. Primeiramente, o que é evidenciado enquanto conflito na relação com adolescentes, apesar de não terem relatado os tipos de conflitos, o enfrentamento desses deixa claro que os participantes se remetem prioritariamente aos comportamentos dos alunos que vão de encontro às regras estabelecidas na escola. Desse modo, podemos imaginar que os participantes voltam sua atenção em particular para aqueles conflitos que perturbam a ordem ou atrapalham a dinâmica escolar, como a indisciplina, bastante relatada na discussão presencial.

Os participantes também se referiram a conflitos mais graves como as brigas, os encontros em *sites* de relacionamento para desacatar a autoridade escolar e o envolvimento com drogas que, pela primeira vez, apareceu fora do contexto de conflito com a lei; porém não evidenciaram conflitos a respeito das formas de relacionamento entre eles e os alunos. Seria de se esperar que em duas gerações diferentes existissem conflitos de posicionamento e entendimento em relação à forma de conceber os fatos, pois, tal qual afirma Arendt (1954/2000), o encontro de duas gerações

na educação evidencia o embate da preservação *versus* a transformação das tradições públicas de uma cultura.

Os participantes não evidenciaram um conflito próprio da diferença entre as gerações nas relações que estabelecem com os adolescentes. Pelo contrário, a realidade escolar foi apresentada como dissociada do conflito, cabendo aos educadores a busca de sentido para os problemas ocasionados pelos alunos em questões próprias dos adolescentes ou das famílias.

A única manifestação referente ao embate entre as gerações aconteceu na discussão presencial por meio do debate sobre os conteúdos curriculares do Ensino Médio. Os participantes junto com os alunos acreditam que as práticas educativas devem ser renovadas de forma a se tornarem mais atraentes e adequadas à realidade dos alunos. Esse embate merece destaque na política educacional, mas não na relação entre educadores e alunos. Assim, se os educadores se questionam frente aos próprios alunos sobre a necessidade dos conteúdos escolares, como os alunos poderão aprová-los?

O segundo ponto que queremos destacar diz respeito à maneira como a autoridade escolar parece ter se vinculado à prática do diálogo a partir do combate ao autoritarismo, o qual não foi definido pelos participantes em nenhum dos instrumentos. A única base para conceituá-lo como tema de análise foi a partir das respostas que evidenciaram o contrário do que se propõe para uma prática educativa voltada para a afetividade, pautada no respeito mútuo e na competência técnica.

Freire (2003) usou do conceito de competência técnica para a definição de autoridade e revelou que o oposto disso seria uma relação baseada em práticas verticais de ensino, ou seja, um envolvimento pedagógico em que o professor não considera os saberes e a realidade de seus alunos. Apesar de não terem feito referência explícita ao autor, parece que os participantes do fórum concordam com essa posição e enfatizam que o conhecimento sobre o desenvolvimento do aluno, a afetividade (atitudes relacionais positivas) e o respeito mútuo devem compor a base para o exercício da autoridade; contudo, faz parte da indagação desses educadores o como conseguir essa relação.

Essa reflexão proposta é interessante, porque se os profissionais dominam as técnicas necessárias para a obtenção do respeito dos alunos, exercendo com clareza a autoridade, não há motivos para acontecerem conflitos de ordem comportamental na escola. Logo, novamente, a busca das causas e soluções desses conflitos é encontrada nos próprios alunos ou nas famílias.

Se as famílias não conseguem dar conta do problema, a única solução encontrada é o aconselhamento à saída do aluno da escola. Em uma conversa, verbalizada como pacífica, os participantes acreditam que é possível evidenciar aos pais que a escola não atende às necessidades do seu filho, pois tecnicamente todas as ações da escola estão voltadas para a ação de conscientização dos alunos. Se o aluno-problema não consegue se comprometer, então ele deve ser responsabilizado com a transferência.

Essa lógica dada à responsabilidade dos educadores com a educação permite constatar que a posição dos participantes de transferir os problemas escolares é um tanto quanto antagônica em relação à posição de autoridade. Ou seja, eles dizem assumir a responsabilidade e proporcionar uma orientação pacífica para os problemas de comportamento dos alunos, mas, por outro lado, lavam suas mãos e dizem que as necessidades dos alunos estão aquém da competência técnica da escola. Parafrazeando Lajonquière (1999), adotam uma postura educativa na resolução de conflito que implica em dizer que o problema “não é comigo!” (p. 63)

A relação de autoridade, ao contrário disso, implica em estabelecer um vínculo hierárquico próprio da diferença das gerações que consiste em assumir a responsabilidade pela educação dos adolescentes. Como foi citado na semana anterior, coerência, auto-afirmação, limites e conhecimento, fazem parte das expectativas dos adolescentes em relação à escola.

Sintetizando as reflexões da semana, conclui-se que não é possível atender a essas expectativas de coerência no ensino, se, diferentemente do comprometimento com a educação, os problemas são tratados como externos à realidade escolar. Na perspectiva evidenciada no fórum, em primeiro lugar, os conflitos tendem a ser vistos apenas como problemas. Em segundo, ou eles são conferidos aos alunos e às famílias ou ao currículo de ensino formal. Em nenhum dos casos os educadores propuseram-se a assumir a posição discursiva de adulto na orientação educativa. No primeiro, a autoridade é delegada a família; e no segundo, ela não se ampara dada a base pouco sustentável dos conteúdos escolares frente às necessidades do jovem.

O desafio da educação na era da tecnologia: “buscar novas habilidades para não sermos ultrapassados.” (P6)

Os resultados apresentados nesta seção refletem as opiniões e as percepções dos participantes extraídas dos três instrumentos de pesquisa apresentados na quarta semana do fórum. Na semana seis foram desenvolvidos o Estudo Orientador 4, o Relato da Discussão Presencial 3 o Registro da Discussão *On-Line* 3. Os instrumentos tiveram o objetivo de entender o impacto da inserção das mídias eletrônicas nas escolas, destacando o trabalho com adolescentes. A Tabela 13 apresenta o processo de construção das categorias encontradas na análise desses instrumentos.

Tabela 13

Síntese dos Instrumentos, Perguntas, Tipos de Análise e Categorias Apreendidas na Quarta Semana do Fórum Permanente

Instrumentos abordados	Perguntas realizadas	Tipos de análise	Categorias apreendidas
Estudo Orientador 4	Que tipo de situações você percebe a partir da inserção de mídias na escola? Que sentimentos são mobilizados?	Análise de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Efeitos da inserção de mídias eletrônicas • Sentimentos surgidos a partir da interação com mídias eletrônicas
Relato da Discussão p Presencial 3	-----	Relato de pesquisa	-----
Registro da Discussão On-Line 3	<p>Nessa semana discutimos a questão das mídias na educação.</p> <p>Como funciona a inserção das mídias eletrônicas na escola?</p> <p>Como superar os obstáculos evidenciados à prática pedagógica, a partir da implementação dessas novas tecnologias na educação?</p>	Análise de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Consequências da utilização de mídias eletrônicas • Necessidades surgidas com a inserção de mídias eletrônicas

Estudo Orientador 4: impressões sobre a inserção das mídias eletrônicas nas escolas

Na Tabela 14 são apresentadas e definidas as categorias apreendidas no Estudo Orientador 4.

Tabela 14

Categorias e Temas Obtidos a Partir do Estudo Orientador 4

Categories	Description of categories	Themes	Categorized descriptions
Efeitos da inserção de mídias eletrônicas	Os efeitos da inserção das mídias na escola, na concepção dos participantes do fórum, incidem principalmente no aspecto de capacitação do profissional, visto que essa ferramenta ainda não é dominada por eles. No trabalho com os adolescentes, os participantes relataram influências positivas e negativas, trazidas por esse recurso ao processo de ensino.	Capacitação constante	<i>“É importante dominar esse recurso totalmente para interagir com competência. É importante compreender que isso mostra ao professor que ele precisa estar sempre se atualizando para fazer o aluno crescer em seu desenvolvimento” (P5).</i>
		Influências positivas	<i>“Sabe-se que a internet é grande aliada no âmbito educacional e social, pois é local de encontros e relações” (P6).</i>
		Influências negativas	<i>“Em relação à TV, principalmente, existe a perda do espaço do educador que compete de maneira desigual com as distorções dos valores disseminados de forma indiscriminada” (P3).</i>
Sentimentos surgidos a partir da interação com mídias eletrônicas	Nesta categoria foram identificados os sentimentos dos participantes em relação à presença das mídias eletrônicas na escola. Foram percebidos sentimentos que refletem sensações positivas e negativas com relação a esse novo recurso.	Sensações positivas	<i>“Há presença de sentimentos de cooperação e parceria professor X mídia – internet” (P4).</i>
		Sensações negativas	<i>“Meus sentimentos são de angústia e de incertezas por não saber exatamente onde vamos parar” (P3).</i>

Na categoria – Efeitos surgidos da inserção de mídias eletrônicas – os participantes relataram que existem *“influências positivas, porém, é muito percebido os inúmeros prejuízos”* (P3), aos quais os professores estão sujeitos. Eles acreditam que *“por ser algo tão novo os danos não estão tão claros assim”* (P6) e que *“é importante dominar esse recurso totalmente para interagir com competência”* (P5).

Os participantes consideraram, nesse sentido, que é necessário um movimento de constante capacitação, que *“dará tranquilidade ao professor para avançar”*(P5). Contudo, para *“buscar novas habilidades”* de forma a não serem *“ultrapassados”* (P6), é preciso *“desacomodar os (...) “saberes” para disponibilizar-se à posição de aprendente”* (P3) e ainda estar *“sempre se atualizando para fazer o aluno crescer em seu desenvolvimento”* (P5).

Quanto às influências positivas, colocou-se que *“a inserção de mídias na educação possibilita a visualização de processos (simulações). Favorece a socialização de conteúdos e individualidades. Há ainda a possível presença de grande quantidade de pessoas em torno de um mesmo objetivo educacional, favorecendo/otimizando a aprendizagem formal e emocional”* (P4). Para tanto, os participantes acreditam que é importante romper as amarras em relação às tecnologias, de modo a incorporar as mídias *“no dia-a-dia para explorar toda potencialidade”* (P5).

Quanto às influências negativas, evidenciou-se *“a falta de comprometimento, (...) pela pesquisa, pelo diálogo, pela leitura de bons livros”* (P1), *“visto que a sala de aula é apresentada com uma dinâmica menos interessante e chamativa que os recursos oferecidos pela mídia”* (P3). Dado esse cenário, os participantes lembram que é necessário *“não esquecer que, embora haja um mega espaço sedutor e convidativo, o homem é um ser relacional e interagir com o ser humano permeia atos corriqueiros tal qual ouvir a voz e olhar o outro de perto”* (P6).

Na segunda categoria – Sentimentos surgidos a partir da interação com mídias eletrônicas – os participantes disseram sentir inquietude, medo, frustração, angústia e impotência, dividindo, assim, as opiniões entre os sentimentos positivos de desafio em relação às mídias e à rejeição a essas.

Os participantes relataram sentimentos de incompetência, frustração e impotência *“por não ser tão hábil como as crianças/adolescentes, estes mais velozes e exigentes do que adultos dotados de conhecimentos de toda ordem”* (P6), mas também acreditam que se o professor *“buscar incentivo em seus alunos pode romper essa barreira”* (P5). Eles também disseram que *“permeiam entre professores sentimentos de medo”* (P3), mas, ao mesmo tempo, consideraram este como *“mais um desafio a enfrentar”* (P1).

Foi relatado que *“o desafio (...) ao novo às vezes causa rejeição. Querer permanecer nos moldes mais tradicionais, numa postura de acomodação traz muitos incômodos, visto a velocidade da inserção inevitável das mídias na educação”* (P3). Por outro lado, existiu relato de que *“inquietar-se ante uma mega exposição é algo um tanto denso e prazeroso, por mais paradoxal*

que posa parecer” (P6), e também de “sentimentos de cooperação e parceria professor X mídia – internet”(P4), a partir da consideração desses recursos como “aliados no âmbito educacional e social” (P6).

Em suma, os participantes apontaram para os efeitos da inserção das mídias eletrônicas no espaço escolar, concordando com a necessidade do seu estabelecimento no trabalho pedagógico. Contudo, parece coexistir nesse espaço, o medo de perder o lugar para essa tecnologia e o deslumbramento pela possibilidade de adequação às novas formas de aprendizado exigidas pelo mundo contemporâneo.

Resumo da Discussão Presencial 3: discutindo o papel das mídias eletrônicas na escola

Nessa discussão, os participantes destacaram o medo e o receio dos educadores na interação com as mídias eletrônicas; contudo, consideraram sua inserção no meio escolar como uma forma de deixar o ensino mais dinâmico e atraente para os alunos. As mídias eletrônicas, segundo eles, possibilitam a simulação de atividades reais e de contextos mais amplos de explicação e, portanto, possibilitam conectar, facilmente, o ensino à realidade cotidiana dos alunos. Logo, a partir desses recursos, a escola pode conseguir estabelecer uma situação prazerosa associada ao aprendizado para o adolescente.

Em resumo, foram discutidos os seguintes temas:

- As influências negativas e positivas da *internet* para os estudos, incluindo sua inserção na educação como possibilidade de motivação para os estudos e o seu uso desregrado como possibilidade de adquirir comportamentos auto-destrutivos.
- A utilização de *sites* de relacionamento como espaços de encontros para a promoção de intrigas entre colegas e difamação de professores.
- A utilização de aparelhos eletrônicos na escola como forma de chamar a atenção para a condição social.
- As novas formas de expressão de sexualidade na adolescência, como influência da mídia televisiva e da rede de computadores.
- O acesso ao conhecimento facilitado, o qual descaracteriza a necessidade do ensino escolar e desautoriza o professor.

Registro da Discussão On-Line 3: discutindo o papel das mídias eletrônicas na escola

Tendo em vista os paradoxos evidenciados no debate presencial e no estudo orientador entre as necessidades de inserção das mídias na educação e as influências negativas dessas para a formação do adolescente, foi proposta no *moodle* a continuação da discussão sobre a inserção das mídias eletrônicas na escola, a partir do questionamento sobre as formas para superar os obstáculos trazidos por elas à educação. O registro dessa discussão evidenciou duas categorias. Na Tabela 15 são apresentadas as definições e os temas de cada uma dessas categorias.

Tabela 15

Categorias e Temas Obtidos a Partir da Discussão On-Line 3

Categories	Description of categories	Themes	Categorized descriptions
Consequências da utilização de mídias eletrônicas	Como consequências da utilização de mídias eletrônicas no trabalho com adolescentes, foram evidenciados dois temas que revelaram pensamentos antagônicos. Dessa forma, ao mesmo tempo em que a utilização das mídias foi exposta como uma boa alternativa para a aproximação com o aluno, conferindo mais possibilidades de interação; também foi exposto que essa realidade provoca constrangimento, descaracterizando o espaço de quem ensina.	Aproximação com os alunos	<i>“Acho que existe sim, saída. Ela se dá à medida que nós professores, coordenador, orientadores, nos interessarmos pela realidade total dos nossos alunos. (...) E sem dúvida, a mídia - leia-se mídias - favorecem a aproximação até eles” (P4).</i>
		Constrangimento	<i>“(…) O ciberespaço abre um incontável número de portas e possibilidades e percebe-se um certo tipo de mutação no que tange ao aprender e ao ensinar, muitas vezes causando constrangimento a quem ensina” (P6).</i>
Necessidades surgidas com a inserção de mídias eletrônicas	As necessidades apontadas pelos participantes com a inserção de mídias eletrônicas na escola dizem respeito ao domínio dessas e à criação de novos métodos de trabalho, ambos com o objetivo de possibilitar uma melhor interação do adolescente com o conhecimento.	Domínio da tecnologia	<i>“É preciso dominar mais esse conhecimento que agregado a nossa formação dará a possibilidade de fazer nosso aluno superar seu professor. É preciso conquistar esse mundo, nós professores também somos instrumentos para o desenvolvimento do aluno” (P5).</i>
		Novos métodos de trabalho	<i>“Atualmente a educação exige dos professores novas posições, novas perspectivas e diversas maneiras de atuação porque é árdua a competição com os processos de globalização das mídias eletrônicas (...)” (P3).</i>

A primeira categoria – Consequências da utilização de mídias eletrônicas – revelou a existência de um “*choque de gerações*” (P5) entre os participantes e os alunos. Contudo, foi relatado que as mídias eletrônicas atuam justamente no sentido de oferecer esse espaço de aproximação. Nesse sentido, os participantes relataram que o ciberespaço atua como um facilitador da construção de “*um olhar universal sobre múltiplas concepções*” (P6), que “*abre um incontável número de portas e possibilidades*” (P3). O reconhecimento desse espaço permite ao professor “*interagir de igual para igual com o aluno*” (P5), e a partir disso ser “*não (...) mais o detentor de conhecimento e sim o mediador*” (P6), proporcionando “*uma aprendizagem coletiva reflexiva e contextual*” (P4).

Por outro lado, também foi relatado “*um certo tipo de mutação no que tange ao aprender e ao ensinar, muitas vezes causando constrangimento a quem ensina*” (P6). Três participantes caracterizaram a perda do espaço de transmissão do conhecimento do educador como negativa. Dessa forma, houve relato de que “*infelizmente de transmissor de conhecimentos, o professor passou a ser visto como intermediário do saber escolar*” (P1). Logo, foi ratificado que a comunicação interativa no ensino pode ser “*tão verdadeira quanto fugaz, e é aí que reside um dos problemas: a efemeridade e a não aproximação*” (P3).

A partir da segunda categoria – Necessidades surgidas com a inserção de mídias eletrônicas –, os participantes revelaram que é necessário que o professor busque novos métodos de ensino e domine esse novo contexto para acompanhar as demandas dos alunos. Os participantes acreditam que é necessário “*mergulhar nesse mundo virtual para ajudar os alunos a desenvolver todo potencial que têm*” (P5). Além disso, são necessários novos métodos de trabalho e “*novas maneiras de prender a atenção de seus alunos*” (P1).

Significações do processo (semana 4): entendendo as contradições trazidas pelas mídias

Os resultados dessa semana permitiram evidenciar uma concordância dos participantes com a crença de que a educação escolar precisa compreender e incorporar as novas linguagens educacionais, porém também foram expressos sentimentos de medo e angústia e às vezes rejeição a esse desafio.

Ao se confrontarem com suas dúvidas e ansiedades em relação ao papel das mídias eletrônicas na educação, os participantes puderam refletir também sobre os papéis que desempenham na formação dos alunos e se questionarem com o fato da mudança de perspectiva de sua função na educação. Pela primeira vez apareceu o tom negativo associado à perda do espaço de saber na função do educador.

Até esse momento os participantes tinham se colocado completamente a favor da perspectiva de atuação no trabalho educativo como mediadores entre o jovem e o objeto de conhecimento. Mas a partir do confronto com uma possibilidade real de atuação nesse sentido, por meio da inserção das mídias eletrônicas na educação escolar, foram observadas inseguranças em relação à perda da posição de saber.

Dessa forma, houve uma tendência à rivalização entre a aprendizagem advinda da relação estabelecida entre professor e aluno e aquela sucedida do acesso ao conhecimento por meio das mídias eletrônicas. Os participantes destacaram uma gama de prejuízos advindos da interação com as mídias, sem destaque para o seu uso pedagógico nas escolas. Houve preocupação com a formação do jovem, com os contextos de interação propiciados pela *internet*, destacando o uso sem orientação, mas, com exceção da ênfase para a necessidade de se transformarem em mediadores do conhecimento, não houve demonstrativos claros do tipo de impacto pedagógico das mídias, no trabalho das escolas.

Ao contrário do que preconiza Moraes (1999), os participantes não evidenciaram aspectos importantes referentes à implementação dessas tecnologias quanto à formação integral do aluno. Contudo, colocaram que são recursos importantes para que o aluno se interesse pelas atividades escolares.

A primeira reflexão que podemos fazer nesse sentido diz respeito à realidade dessa inserção de mídias eletrônicas na educação. Parece que os educadores ainda não conseguem perceber os efeitos do uso pedagógico desses recursos, então, expõem suas expectativas e anseios com relação a esses, por meio do impacto que a interação dos adolescentes com as mídias eletrônicas trouxe ao seu trabalho. Os participantes evidenciam, dessa maneira, as potencialidades e os prejuízos da inserção das mídias, por meio da concepção do uso que os adolescentes fazem das mesmas e não pela forma com que as utilizam no trabalho pedagógico. A necessidade de inserção não vem do reconhecimento das potencialidades desse recurso no seu trabalho, mas das evidências da sua abrangência no cotidiano dos adolescentes.

Reconhecendo as aulas teóricas como atividade desmotivadora e as mídias eletrônicas como um grande atrativo para os adolescentes, os participantes enxergam a possibilidade de, por meio da interação pedagógica com as mídias eletrônicas, despertarem um novo interesse dos alunos para a escola. Diante disso, sentem a necessidade de adaptarem-se a essa realidade. Essa posição é corroborada por Mrech (2006), a partir da afirmação de que as mídias eletrônicas têm acarretado novos papéis aos professores e de que estes precisam rever as suas práticas para tecer novos tipos de laços sociais com os alunos.

Os educadores do fórum parecem ter enxergado essa necessidade de tecer novos vínculos com os adolescentes. Da perspectiva tradicional, o professor tem como referência a sua própria figura para se apropriar dos saberes e transmitir informações aos alunos. O que a interação dos adolescentes com as mídias eletrônicas parece lhes demonstrar é que existe um desgaste dessa figura.

O acesso ao conhecimento por meio de novos mediadores como é o caso das mídias, levou esses educadores a refletir sobre o medo de serem substituídos e com isso apontarem para a necessidade de mudança nos seus trabalhos. Esse medo é refletido na forma como buscam se aproximar das mídias, colocando de lado oposto as potencialidades humanas e tecnológicas com relação ao vínculo educativo.

A utilização das mídias pelos educadores, ressaltando seus prejuízos, e seu uso como uma forma investigativa da vida dos alunos também destacam essa posição de receio. Dessa forma, os participantes relataram que uma das formas de prever as ações erradas dos adolescentes e saber o pensamento dos alunos sobre a escola e sobre os professores é o acesso a *sites* de relacionamento na *internet*. Nesse espaço os adolescentes se encontram, organizam atividades e conversam sobre o que gostam e não gostam.

O acesso dos educadores a *sites* de relacionamento com uma intenção investigativa é o ponto de partida para a segunda reflexão que as discussões da semana nos proporcionaram: o lugar da transmissão no discurso educacional dos participantes. Como é destacado nos depoimentos da semana, para viver essa nova tendência pedagógica os professores devem conseguir se desvincular do espaço tradicional de ensino, uma vez que a disseminação do saber não depende mais do professor ou da escola, podendo ser encontradas em qualquer lugar por intermédio do ciberespaço.

Para Valente (1997), o novo espaço ocupado pelo professor é o da intervenção apropriada na interação aluno-computador de modo a contribuir no processo de construção do conhecimento por parte do aluno, uma vez que, enquanto educador deve conhecer o processo de construção do conhecimento.

Apesar de conhecerem essa necessidade, evidenciada a vontade de serem mediadores do conhecimento, os participantes parecem não demonstrar entendimento sobre o processo de construção de conhecimento. Então, apesar de demonstrarem vontade em transformar o ensino,

recuperam o seu sentido tradicional nas expressões de sentimentos negativos associados à inserção das mídias.

A relação de transmissão, apesar de ser rejeitada pelos participantes, é conferida na oposição à interação dos adolescentes com as mídias desvinculadas das orientações adultas. Eles discutem que muitos problemas de ordem comportamental advêm da relação que os adolescentes mantêm com as mídias, sem a participação necessária dos responsáveis. A formação ética, nesse sentido, parece ainda ser vista como uma transmissão das heranças públicas, as quais formam os valores que devem ser compartilhados socialmente.

Os resultados evidenciam que existe uma oscilação dos participantes entre o pressuposto de que a educação escolar acontece frente à comunicação de algo antigo às novas gerações, mediante o objetivo de transmitir algo ao aluno e à possibilidade de promover uma melhor interação do aluno com o conhecimento, o qual não é dado pelas figuras de autoridade, mas pela capacidade em desenvolver habilidades, diante da apresentação dos objetos de conhecimento. A partir da segunda alternativa, a discussão sobre mídias eletrônicas em educação revela uma atualização do discurso pedagógico de que a educação escolar deve se empenhar no desenvolvimento de certas características psicológicas e habilidades cognitivas dos alunos (Lajonquèrie, 1999, 2000).

Como referido durante as reflexões propostas, os participantes apontam para a possibilidade real de as mídias eletrônicas serem capazes de proporcionar uma prática educativa voltada para a construção de conhecimentos. Portanto, mais do que o medos, dúvidas e anseios profundos a respeito das transformações que têm ocorrido nos modos de aprender das gerações mais jovens, as significações produzidas pelo grupo demonstraram um desejo dos participantes de se alinharem às demandas de aprendizagem dos alunos e às inovações tecnológicas que têm sido propostas para a educação escolar.

Quando a indisciplina é um obstáculo: “é preciso que exista uma conexão entre professor, aluno e conhecimento. O pulo do gato do professor é conseguir fazer isso” (P5)

Os resultados apresentados nesta seção refletem as opiniões e as percepções dos participantes extraídas dos três instrumentos de pesquisa apresentados na quinta semana do fórum: Estudo Orientador 5, Relato da Discussão Presencial 4 e Registro da Discussão *On-Line* 4. Esses instrumentos tiveram o objetivo de promover a discussão da relação disciplina *versus* indisciplinas, frente às transformações da escola atual. Na Tabela 16 é apresentado o processo de construção das categorias encontradas na análise desses instrumentos.

Tabela 16

Síntese dos Instrumentos, Perguntas, Tipos de Análise e Categorias Apreendidas na Quinta Semana do Fórum Permanente

Instrumentos abordados	Perguntas realizadas	Tipos de análise	Categorias apreendidas
Estudo Orientador 5	Para você, o que significa indisciplina? De que maneira o professor sente essa indisciplina? Em que contextos você considera que a falta de disciplina pode sinalizar um entrave para o processo ensino aprendizagem?	Análise de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Definição de indisciplina • Indisciplina como entrave
Relato da Discussão Presencial 4	-----	Relato de pesquisa	-----
Registro da Discussão On-Line 4	<p>Nesta semana conceituamos o termo indisciplina. Em muitos momentos o grupo trabalhou o tema da indisciplina dos alunos e das violências veladas, como questões semelhantes que geram o mesmo tipo de mal-estar.</p> <p>Como proposta para nossa discussão, proponho pensarmos, em como podemos diferenciar o contexto da indisciplina e da violência que vem ocorrendo no contexto escolar.</p> <p>Você acha que a indisciplina e a violência possam ter origens semelhantes?</p> <p>Que tipo de entrave ao processo ensino-aprendizagem cada uma delas pode gerar, em sua opinião?</p>	Análise de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Indisciplina e violência: origens e definições • Implicações e formas de lidar com indisciplina e violência

Estudo Orientador 5: impressões sobre a indisciplina dos alunos

Na análise do Estudo Orientador 5 foram identificadas duas categorias, apresentadas e definidas na Tabela 17.

Tabela 17

Categorias e Temas Obtidos a Partir do Estudo Orientador 5

Categories	Descrição das categorias	Temas	Descrições categorizadas
Definição de indisciplina	Nesta categoria foram alocados quatro temas referentes às respostas para as formas de indisciplina praticadas na escola. Primeiro foi caracterizado um conceito para o termo. Depois foi relatado o surgimento da mesma em sala de aula quando o trabalho do professor não é bem executado. As expressões de indisciplina são esclarecidas por meio dos comportamentos que geram desconforto. Por último, para lidar com a indisciplina são apontadas ações que envolvem a conquista da confiança dos alunos.	Conceito	<i>“A falta do conjunto de regras ou de preconceitos pré-determinados para se manter a boa-ordem” (P2).</i>
		Surgimento	<i>“Quando a turma participa, desenvolve o que foi proposto, produz conhecimento e se articula bem com outras áreas é sinal de que o professor desenvolveu bem o seu trabalho. Quando essa dinâmica não acontece, quando o significado para o aluno não fica claro, outras manifestações são desenvolvidas em sala e, aí sim, gera a indisciplina” (P4).</i>
		Expressões	<i>“Essa indisciplina pode ser deflagrada de várias formas, na conversa paralela, brincadeiras inadequadas, falta de respeito entre os colegas e com o professor, agressão, etc” (P5).</i>
Indisciplina como entrave	Os temas relacionados à indisciplina, vistos como entrave são: a perda da autoridade do professor, quando não consegue ser respeitado pelo aluno; e, o não comprometimento do aluno com a sua aprendizagem.	Maneiras de lidar	<i>“Conquistar a confiança do estudante, respeito, simpatia, etc. faz com que o professor tenha respeito e sucesso em suas aulas (...)” (P6).</i>
		Perda da autoridade	<i>“O professor sente nas atitudes desrespeitosas (...), quando os estudantes se negam a participar e desprezam sua figura em detrimento da conversa, brincadeiras e violências diversas” (P3).</i>
		Negligência com a aprendizagem	<i>“A indisciplina configura-se como um entrave ao processo de ensino aprendizagem quando o comportamento desejável (...) não favorece focalizar os conteúdos e aprendê-los” (P4).</i>

Sobre a primeira categoria – Definição de indisciplina –, os participantes consideraram a indisciplina principalmente como “*o não cumprimento das normas previamente estabelecidas*” (P6) ou como um comportamento “*fora do padrão esperado*” (P4).

Os participantes disseram que “*no cenário educacional, pensa-se que alguém comportado, disciplinado é o aluno ‘quieto, apático, sem iniciativa’, ao passo que o aluno ‘conversador, inquieto’ é indisciplinado*” (P3). Porém, consideram que “*há confusão nesse entendimento*” (P4).

Ao mesmo tempo em que classificam a indisciplina como “*toda a ação que se opõe à regra*” (P3), ela também é vista como algo que desarticula e impossibilita “*a aprendizagem individual e coletiva, trazendo como prejuízo maior o esgotamento do mediador dessa aprendizagem: o professor*” (P3). As expressões de indisciplina foram caracterizadas de diversas formas, como “*na conversa paralela, brincadeiras inadequadas, falta de respeito entre os colegas e com o professor, agressão, etc*” (P5), além de ações mais graves como “*pichações, ameaças ostensivas e/ou veladas, acidez no vocabulário e até agressões físicas*” (P6).

Os participantes evidenciaram também que esses comportamentos surgem quando o professor “*não consegue fazer o trabalho em sala que planejou (...), quando o significado para o aluno não fica claro*” (P5) e de “*desarticulações advindas de outros contextos de altíssima relevância como, por exemplo, a família e suas dificuldades, a ineficiência do Estado e seus poderes constituídos, a mídia e seu sensacionalismo danoso*” (P6).

Para lidar com a indisciplina, os participantes acreditam que “*é preciso que exista uma conexão entre professor, aluno e conhecimento*” (P5) e que as relações sejam repensadas, de modo a “*conquistar a confiança do estudante, respeito, simpatia, etc*” (P6), algo considerado difícil por eles.

Com relação à segunda categoria – Indisciplina com entrave –, os participantes evidenciaram que a indisciplina surge como um entrave ao processo de ensino-aprendizagem principalmente pela perda da autoridade do professor sobre os alunos, isto é, “*quando o professor perde (...) o respeito por parte dos alunos*” (P2).

Os participantes também relataram que os alunos passam a negligenciar o aprendizado e “*a relação professor-aluno começa a dar sinais de desgaste*” (P2). Para eles, a “*indisciplina configura-se como um entrave ao processo de ensino aprendizagem quando o comportamento desejável (de receptividade ao que o educador ministra) não favorece focalizar os conteúdos e aprendê-los*” (P4). Ou ainda quando existe “*negligência com o desejo de aprender, quando os estudantes se negam a participar*”, e desprezam a figura do professor, “*em detrimento da conversa, brincadeiras e violências diversas*” (P3).

Resumo da Discussão Presencial 4: discutindo a indisciplina dos alunos

A discussão presencial mostrou que o desrespeito às regras, aos colegas e aos professores são as principais manifestações de indisciplina na opinião dos participantes. Contudo, nesta semana voltou-se a discutir o problema dos conteúdos curriculares e do formato da escola e das aulas. Com conteúdos e aulas pouco atraentes, os participantes acreditam que a escola se torna palco para as contestações, rebeldias e desrespeitos, uma vez que os adolescentes não conseguem significar aquele espaço como importante para o seu desenvolvimento.

Em resumo, os temas discutidos nesta semana foram:

- A dificuldade de exercício de autoridade com alunos indisciplinados e o consequente prejuízo para as aulas a partir das ações indisciplinadas.
- A concepção de indisciplina como desrespeito ao outro e formas de ocultamento de confrontos e violências alimentadas pela raiva à instituição e seus agentes.
- As condições estruturais do ensino formal para alunos do Ensino Médio, como por exemplo, salas cheias que impedem o professor de andar entre os alunos e conteúdos curriculares pouco significativos que geram contestação. Eles acreditam que essa estrutura atrapalha o bom andamento da aula e é estímulo para o desencadeamento de ações indisciplinadas.

Registro da Discussão On-Line 4: rediscutindo a indisciplina dos alunos

A partir da leitura e da noção desenvolvida nos demais instrumentos a respeito de indisciplina como forma de violências veladas, foi colocado para debate no *moodle* a reflexão sobre as diferenças entre o que é próprio da indisciplina e o que é próprio da violência no ambiente escolar.

Os resultados da discussão *on-line* identificaram duas categorias apresentadas e definidas na Tabela 18.

Tabela 18

Categorias e Temas Obtidos a Partir da Discussão On-Line 4

Categorias	Descrição das categorias	Temas	Descrições categorizadas
Indisciplina e violência: origens e definições	Nesta categoria foi feito o agrupamento das respostas dos participantes que mostraram as definições e as origens da indisciplina e da violência. Foram relatadas origens diferentes, mas também houve quem propôs origens comuns para ambos. Houve também a identificação das interfaces entre ambas, apontando para a necessidade de se buscar as causas dos problemas. Ocorreram definições específicas para a origem da violência, remetendo suas causas para fatores externos à escola. A definição dos termos também foi apontada na categoria; ao todo foram observados seis temas.	Origens diferentes	<i>“Não acredito que violência e indisciplina tenham origem semelhante” (P2).</i>
		Origem comum	<i>“Violência e indisciplina são reflexos de uma sociedade cada vez mais excludente” (P6).</i>
		Interfaces	<i>“Ambas têm interfaces reais e bem sólidas. Não existe ‘um culpado’, mas ‘culpados’ e culpabilizar um ou outro talvez não seja a melhor estratégia. Buscar as causas – o que em Direito chama-se ‘princípio da ilicitude’ – seria o mais acertado” (P6).</i>
		Origem da violência	<i>“O cotidiano de crianças, adolescentes e adultos pode ser extremamente violento e essa violência cristaliza-se quando se percebe pessoas em altíssimo nível de vulnerabilidade pessoal e social, condição de vida precária, banalização da vida veiculada pelas mídias, desagregação familiar etc, etc” (P6).</i>
		Definição de indisciplina	<i>“Porque a indisciplina está associada à quebra de normas” (P1).</i>
		Definição de violência	<i>“E a violência está ligada a outros fatores externos que geram conflitos manifestados na sala de aula” (P1).</i>

Tabela 18 - continuação

Categories	Descrição das categorias	Temas	Descrições categorizadas
Implicações e formas de lidar com indisciplina e violência	A categoria sobre as implicações e formas de lidar com a violência e a indisciplina evidenciou seis temas. Entre os temas apontados foram mencionados os efeitos de cada um dos fenômenos no cotidiano escolar. Os participantes falaram também sobre o mal-estar gerado por ambas e as dificuldades enfrentadas no processo ensino-aprendizagem. Além disso, foi agrupada nessa categoria a falta de preparo para lidar com as situações de violência e as possibilidades de enfrentamento da mesma.	Efeitos da violência	<i>“A violência compromete as relações interpessoais” (P1).</i>
		Efeitos da indisciplina	<i>“A indisciplina gera o baixo rendimento escolar” (P1).</i>
		Mal-estar	<i>“Ambas geram o mesmo tipo de mal estar vivenciados por professores e alunos” (P2).</i>
		Dificuldades	<i>“(…) Como desenvolver este processo num ambiente de indisciplina e pior ainda, em um ambiente onde se instala a violência?” (P2).</i>
		Preparo para lidar	<i>“Agir em situações de indisciplina requer ações por parte dos professores que mesmo com dificuldades ainda podem ser estabelecidas, mas quando se instala a violência no contexto escolar penso que não estamos preparados e me pergunto até que ponto isso é nosso papel” (P2).</i>
		Formas de lidar	<i>“É difícil saber nosso verdadeiro papel na escola, mas acredito que trazer a comunidade para a escola pode gerar o sentimento de pertencimento e aí todas as possibilidades podem ser atingidas. Eu pertenço, eu me responsabilizo. Eu faço parte da escola, então quero que ela prospere, faça meu filho avançar” (P5).</i>

Os resultados apontaram para diferentes conceitos e origens da violência e indisciplina, mostrando mais uma vez indefinições e inseguranças dos participantes sobre o processo educativo.

A categoria – Indisciplina e violência: origens e definições – revelou uma indefinição dos participantes quanto à origem de ambas. Enquanto houve verbalização de que ambas surgem “*de uma sociedade cada vez mais excludente*” (P6), houve relato de que as mesmas “*não (...) tenham origens semelhantes*” (P2). Também há relato de que a indisciplina gera violência: “*Não acho que a violência gera indisciplina, mas seu oposto. A indisciplina de uma vida regrada, ponderada, medida e sacudida sim, gera violência*” (P4). Além disso, houve referências à necessidade de se “*buscar as causas*” (P6) de ambas. Considera-se que “*a indisciplina está associada à quebra de normas e a violência está ligada a outros fatores externos que geram conflitos manifestados na sala de aula*” (P1).

A segunda categoria – Implicações e formas de lidar com a indisciplina e a violência – permitiu tomar conhecimento de que, quanto às implicações de ambas e aos conceitos, os participantes divergiram: houve quem dissesse acreditar que a indisciplina gera “*baixo rendimento escolar*” (P1), mas também houve quem discordasse. Em relação à violência, foi apontado que geralmente ela “*compromete as relações interpessoais*” (P1).

Outros evidenciaram “*que ambas geram o mesmo tipo de mal-estar vivenciados por professores e alunos*” (P2). Considera-se possível a ação dos professores no combate à indisciplina, mas acredita-se que eles não estão preparados para lidar com a violência: “*agir em situações de indisciplina requer ações por parte dos professores que mesmo com dificuldades ainda podem ser estabelecidas, mas quando se instala a violência no contexto escolar penso que não estamos preparados e me pergunto até que ponto isso é nosso papel*” (P2).

Foi colocada a importância de “*trazer a comunidade para a escola*” (P5) para que ela se sinta parte e participe das ações, além de colocar regras e questionamentos aos alunos, para que percebam que não houve indiferença ou negligência “*das pessoas que insistem por fazê-lo crescer*” (P5). Além disto, também foram ressaltadas como positivas “*a intervenção permeada pela afetividade e pela forma de atenção dispensada a estes estudantes*” (P3) e as “*ações preventivas*” (P6).

Significações do processo (semana 5): entendendo relações indisciplinadas

Os resultados dessa semana permitiram evidenciar que para os participantes do fórum, a principal fonte de indisciplina nas escolas não são os alunos, mas os conteúdos curriculares que não permitem um envolvimento significativo dos alunos com a sua aprendizagem. O desprazer gerado dessa relação provoca uma reação aversiva às regras escolares. Além disso, o desrespeito aos professores e aos colegas, a partir de violências veladas, apresentou-se como um tema importante para a definição de indisciplina.

Com base nessa definição, antecipou-se a investigação sobre violência na discussão *on-line*, objetivando que os participantes produzissem sentidos outros para a indisciplina, os quais permitissem o seu deslocamento do conceito de violência. Esperava-se que por meio da leitura do texto da semana, os participantes pudessem discutir a noção de indisciplina a partir de outros sentidos configurados à palavra disciplina. Tratá-la não como reguladora (no sentido de permitir, proibir, facultar), mas como constitutiva de laços, no sentido de que a sua existência é que possibilita a criação de um referencial a ser seguido (Carvalho, 1996b).

Dessa forma, esperava-se que os educadores questionassem a contestação e a quebra de regras na escola a partir da negociação de espaços de expressão dos alunos como uma forma de reestruturação do trabalho com adolescentes e, assim, refletissem sobre o trabalho de ensinar e o lugar da autoridade, questionados pelos jovens.

Todavia, a discussão *on-line* não possibilitou um grande distanciamento dos termos indisciplina e violência, bem como não foi evidenciado nenhum relato que admitisse a indisciplina como o resultado da busca do adolescente em abrir um espaço de articulação e negociação com a autoridade que lhe impõe certos limites e padrões. Esse processo que faz parte dos primeiros questionamentos do adolescente para se inserir no mundo adulto, reivindicando mais autonomia e novas formas de vinculação social, também não foi mencionado pelos participantes.

O que os participantes evidenciaram com a sobreposição dos termos indisciplina/violência, ao contrário, foi a opinião de que muitos jovens já não questionam um procedimento autoritário ou descontextualizado do professor, o que seria algo produtivo do ponto de vista dialógico para o aperfeiçoamento pedagógico e para a conquista de um novo espaço nas relações sociais para o adolescente.

A indisciplina é entendida como zombaria e perda do respeito. Para os participantes, o comportamento indisciplinado do adolescente ironiza sua presença e decreta um combate gratuito, sem propósitos construtivos. Dessa forma, está ligada à perda do diálogo na relação. De acordo com Aquino (1998), essa relação feita pelos educadores reflete que a violência na escola pode ser vivenciada a partir da indisciplina, da turbulência e da apatia nas relações, assim como por meio dos confrontos velados.

Destaca-se que a associação dos termos violência e indisciplina também vai ao encontro do que Debaribeux (1996) caracterizou como incivildades. Esse conceito abrange os comportamentos de oposição às regras, atos de desrespeito e ações mais graves cometidas contra colegas, profissionais e instituição. Mas como se posicionar diante desse contexto em que a indisciplina é tratada como violência e vice-versa?

Os participantes demonstraram muitas incertezas diante desse contexto e evidenciaram ações do trabalho junto às comunidades e às famílias, assim como a atuação da própria escola no estabelecimento de limites necessários às condutas dos alunos, como formas de lidar com a indisciplina. Porém, as ações evidenciadas permeiam o campo dos valores almejados, ou seja, do

que eles gostariam que acontecesse. O processo que se coloca de fato são perguntas e dúvidas, que não conseguem ser respondidas, sobre como conseguir um trabalho efetivo diante do estabelecimento desses processos de incivilidade dos alunos.

Diante das incivildades, os participantes demonstram queixas em relação à perda da autoridade e à negligência com a aprendizagem pelos alunos, como fatores desencadeados por esse processo e associados às dificuldades de dar conta do trabalho educativo com adolescentes. Essas significações, aliadas à reflexão sobre os papéis institucionais da escola e do professor, o lugar atribuído ao conhecimento e as formas de exercícios de autoridade, discutidos nas semanas anteriores, revelam a ansiedade desses educadores diante do desafio que se coloca de educar se sentindo destituído do lugar de autoridade.

Quando a violência aparece: “Naturalmente ninguém é imune a essa realidade, nem tão pouco o professor” (P4)

Os resultados apresentados nesta seção refletem as opiniões e as percepções dos participantes extraídas dos cinco instrumentos da pesquisa, apresentados na sexta e na sétima semanas do fórum. Na semana seis foram desenvolvidos o Estudo Orientador 6, o Relato da Discussão Presencial 5 o Registro da Discussão *On-Line* 5. Já na semana 7 os resultados são provenientes do Relato da Discussão Presencial 6 e do Registro da Discussão *On-Line* 6.

Esses instrumentos tiveram como objetivo promover uma discussão a respeito da dinâmica da violência nas escolas e uma reflexão sobre as possíveis relações entre as incivildades dos alunos nas escolas e a crise da autoridade escolar. A Tabela 19 apresenta o processo de construção das categorias encontradas na análise dos instrumentos das duas semanas.

Tabela 19

Síntese dos Instrumentos, Perguntas, Tipos de Análise e Categorias Apreendidas nas Sexta e Sétima Semanas do Fórum Permanente

Instrumentos abordados	Perguntas realizadas	Tipos de análise	Categorias apreendidas
Estudo Orientador 6	<p>Para você, o que significa a violência nas escolas?</p> <p>Na sua prática profissional com adolescentes têm acontecido violências? De que tipo?</p> <p>Como isso reflete no seu trabalho?</p>	Análise de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Definição de violência nas escolas • Manifestações da violência nas escolas • Consequências e ações a partir da violência nas escolas
Relato da Discussão Presencial 5	-----	Relato de pesquisa	-----
Registro da Discussão <i>On-Line</i> 5	<p>Na discussão presencial, vocês colocaram uma impossibilidade de ação do educador diante do fenômeno da violência.</p> <p>Como você se posiciona em relação aos atos de violência praticados na escola?</p> <p>De que forma você acredita que isso interfere no seu trabalho e no dos seus colegas?</p>	Análise de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Implicações da violência • Formas de lidar com a violência
Relato da Discussão Presencial 6	-----	Relato de pesquisa	-----

Tabela 19 - continuação

Instrumentos abordados	Perguntas realizadas	Tipos de análise	Categorias apreendidas
Registro da Discussão <i>On-Line 6</i>	<p>Na discussão presencial, debatemos questões relacionadas à autoridade do educador. O grupo mostrou que as formas com que o professor desempenha o seu papel, no trabalho com os alunos, são muito importantes para a manutenção da autoridade. Tendo em vista que esse é um tema ressonante nas nossas discussões, vamos debater novamente:</p> <p>Como você percebe a função do professor?</p> <p>Quais caminhos você considera possíveis para realizar um bom trabalho com os alunos?</p> <p>Você acredita que o professor de adolescente pode criar condições tranquilas para o ensino dos conteúdos curriculares?</p>	Análise de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Papel do professor • Resgate da autoridade do professor • Condições para o processo ensino-aprendizagem

Estudo Orientador 6: impressões sobre a violência nas escolas

Na análise do Estudo Orientador 6 foram identificadas três categorias apresentadas e definidas na Tabela 20.

Tabela 20

Categorias e Temas Obtidos a Partir do Estudo Orientador 6

Categories	Description of categories	Themes	Categorized descriptions
Definição de violência nas escolas	Esta categoria compreendeu as respostas dos participantes sobre o significado de violência nas escolas. Foram verificados seis temas distintos que fizeram menção à falta de comprometimento dos adolescentes com o espaço de convivência da escola e aos constrangimentos evidenciados nas ações de coação e opressão. Também foram registradas as ações de impacto negativo que resultam em danos físicos morais ou emocionais e em intervenções bruscas e repentinas, além da indisciplina, verificada na falta de respeito ao outro e na violência produzida pela própria instituição por meio da discriminação que envolve limitações relacionadas às características pessoais.	Falta de comprometimento	<i>“A meu ver a violência nas escolas significa falta de comprometimento do adolescente com seu espaço de convivência” (P1).</i>
		Coação	<i>“As ações praticadas pelos sujeitos que demonstram opressão, tirania, constrangimento, coação, ação violenta, etc” (P2).</i>
		Impacto negativo	<i>“Toda ação que cause impacto negativo ou que resulte em danos morais, físicos e ou emocionais às pessoas que estão envolvidas com o meio escolar” (P3).</i>
		Intervenção brusca	<i>“A violência nas escolas é toda intervenção brusca, repentina que configura-se como não esperada naquele contexto. No âmbito das relações, violência significa interpelação rápida, não programada ou agressiva” (P4).</i>
		Indisciplina	<i>“A falta de respeito com o outro gera indisciplina nas escolas ou qualquer outra instituição. (...) A falta de cumprimento de regras gera indisciplina que é uma das formas de violência. Violência implícita e explícita” (P5).</i>

Tabela 20 - continuação

Categories	Description of categories	Themes	Categorized descriptions
Definição de violência nas escolas - continuação	-----	Discriminação	<p>“Não podemos tão-somente nos referir à ‘violência escolar’ desprezando as violências pelas quais já passaram os atores escolares, estes, internalizando-as. O cuidado que se deve ter é o de observar que, muitas vezes, a própria instituição escolar é quem produz a violência ao mascarar a discriminação, ao trabalhar numa esfera meramente coletiva, esquecendo-se das limitações individuais, legitimando as interfaces da violência (...)” (P6).</p>
Manifestações da violência nas escolas	As manifestações de violência nas escolas foram evidenciadas a partir de cinco temas. Foi destacada a violência verbal, o <i>bullying</i> e as expressões do mesmo que acontecem no espaço da <i>internet</i> , a violência velada nas práticas de desrespeito entre professores e alunos e agressões físicas. No contexto de trabalho com adolescentes em conflito com lei também foi colocado o risco de morte.	Violência verbal	<p>“Acho que a violência de uma maneira geral sempre existe. No estabelecimento de ensino onde trabalho à violência verbal existe” (P1).</p>
		<i>Bullying</i>	<p>“Acontece na medida em que desperta-se para a sutileza dessas práticas. Tipos <i>bullying</i>, <i>ciberbullying</i>” (P4).</p>
		Violência velada	<p>“Principalmente a forma de violência velada nas relações professor-aluno” (P2).</p>
		Agressões físicas	<p>“Agressões físicas entre os próprios estudantes (<i>brigas corporais, brincadeiras de mau gosto</i>)” (P3).</p>
		Risco de morte	<p>“Eu trabalho, por opção, com a exclusão social, adolescentes violentos e vulnerabilizados pessoal e socialmente. Há uma dinâmica, portanto, de violência cotidiana e iminente morte (...)” (P6).</p>

Tabela 20 - continuação

Categorias	Descrição das Categorias	Temas	Descrições categorizadas
Consequências e ações a partir da violência nas escolas	Nesta categoria foram alocados cinco temas. As consequências da violência no espaço escolar foram retratadas por meio do desgaste vivenciado na relação com os alunos, da desmotivação para trabalhar, da reação de defesa do professor, o qual pode por medo também ser violento, e da dificuldade de avanços na resolução de conflitos mais difíceis. Dada a constatação da violência, são realizadas ações de conscientização dos alunos e das famílias.	Desgaste	<i>“É desgastante essa relação, pois a falta de respeito me incomoda muito” (P5).</i>
		Desmotivação	<i>“Às vezes desmotivando-me diretamente quando se trata de casos onde não existe um apoio direto da família (...)” (P3).</i>
		Defesa	<i>“Naturalmente ninguém é imune a essa realidade, nem tão pouco o professor. Por vezes, as reações violentas, dá-se a contrapartida da defesa, do medo para proteger-se e até mesmo, atacar (...)” (P4).</i>
		Poucos avanços	<i>“Meu trabalho é impactado quando percebo poucos avanços em questões mais difíceis de serem revertidas” (P3).</i>
		Conscientização	<i>“Como disse, procuramos estar atentos a essas disfunções, (...) tentamos através de trabalhos de conscientização levá-los a entender o porquê daquela atitude agressiva” (P1).</i>

Com relação à primeira categoria – Definição de violência nas escolas – surgiram relatos de violência como “*falta de comprometimento do adolescente com seu espaço de convivência*” (P1), “*opressão, tirania, constrangimento, coação, ação violenta, etc*” (P2) e como “*toda ação que cause impacto negativo, ou que resulte em danos morais, físicos e ou emocionais às pessoas que estão envolvidas com o meio escolar*” (P3). Outros relatos sugeriram que violência nas escolas é “*toda intervenção brusca, repentina que configura-se como não esperada naquele contexto*” (P4) ou como “*indisciplina*” e “*falta de respeito*” (P5). Por fim, houve relato que manifestou a legitimação da violência pela escola ao “ *mascarar a discriminação, ao trabalhar numa esfera meramente coletiva esquecendo-se das limitações individuais*” (P6).

A categoria – Manifestações de violência nas escolas – evidenciou que, entre as formas de violência encontradas nas escolas, os participantes relataram principalmente o *bullying*, a violência verbal e a violência velada, agressões físicas e risco de morte, quando o trabalho é desenvolvido em contextos escolares de conflito com a lei.

Entre os principais relatos sobre a manifestação de violência nas escolas estão: “*agressões verbais entre educandos e professores*” (P3), “*bullying (...) cyberbullying*” (P4), “*violência velada nas relações professor-aluno, aluno-aluno*” (P2), “*agressões veladas através dos meios de comunicação (internet, Orkut, MSN)*” (P3), “*boicote a colegas e professores*” (P4), “*coação, constrangimento explícito*” (P2), “*coerção, ridicularização, desacato à autoridade do professor*” (P3) e “*agressões físicas entre os próprios estudantes (brigas corporais, brincadeiras de mau gosto)*” (P3). No contexto de adolescentes em conflito com a lei, percebe-se ainda uma dinâmica, na qual se destaca a “*violência cotidiana e iminente morte*” (P6).

Por fim, a categoria – Consequências e ações a partir da violência nas escolas – apontou o desgaste, a desmotivação, a tentativa de se defender da frustração e de defender sua integridade física, além de evidências que demonstram poucos avanços com alunos com comportamentos negativos e necessidade de conscientização.

O desgaste é sentido no desrespeito que incomoda muito e na dificuldade de “*administrar toda e qualquer forma de violência junto à comunidade escolar*” (P2). Visto que “*para os adolescentes isso não é significativo, é simplesmente brincadeira e assim, fica cada vez mais violento o ato*” (P5). Já a desmotivação acontece “*quando se trata de casos onde não existe um apoio direto da família*” (P3).

Os participantes também disseram sentir o impacto da violência em seu trabalho quando acontece “*mudança de postura do professor, que age com reserva e possível medo de sofrer agressão*” (P4). E, a partir do sentimento de conseguir poucos avanços “*em questões mais difíceis de serem revertidas*”, como “*estudantes envolvidos com drogas, desvios de caráter ou simplesmente com opiniões muito contrárias aos valores que pretendemos trabalhar*” (P3).

A partir desse contexto, os participantes julgaram importante fazer um trabalho de conscientização junto aos alunos, proporcionando a construção de um novo olhar do adolescente,

“levando-o a ser protagonista da sua própria vida, mas com novas competências”(P6). Eles consideraram também que é necessário “interferir constantemente com os adolescentes para que respeitem os colegas” (P5). Além de, “estar atentos a essas disfunções” (P1) e traçar “estratégias que sejam eficazes no sentido de sanar as atitudes negativas tomadas pelos adolescentes, tentamos através de trabalhos de conscientização levá-los a entender o porquê daquela atitude agressiva” (P1).

Resumo da discussão presencial 5: discutindo a violência escolar

Ao contrário do que foi apresentado até aqui nos relatos das discussões, no relato da discussão presencial 5, pela primeira vez, observou-se que os participantes solicitaram a participação da pesquisadora. Eles não quiseram discutir ou relatar experiências sobre o tema e apesar das indagações da pesquisadora a respeito de suas impressões sobre a violência escolar, por meio do que já haviam relatado no Estudo Orientador 6, poucas manifestações surgiram.

Em resumo, os participantes se detiveram em questionar sobre a violência no espaço escolar de adolescentes em conflito com a lei. Eles se surpreenderam pelo relato da professora de que a convivência em sala de aula na maioria das vezes é pacífica. Tiveram a curiosidade em escutar, sobre as rebeliões, as ameaças e a forma que a professora havia usado para conquistar a confiança dos alunos, uma vez que ela dizia que o contexto que trabalhava era de violência, mas que com seus alunos, a partir do desenvolvimento de um clima de respeito mútuo, as violências eram raras.

Os participantes pediram apoio e explicação sobre o tema, relatando que precisam de mais conhecimento sobre o assunto e que não sabem como agir diante desses fatos, os quais não sabem definir se são ou não de responsabilidade da escola.

Registro da discussão on-line 5: rediscutindo a violência nas escolas

Dado a condição de silêncio manifestada pelos participantes durante a discussão presencial, foi proposta no *moodle* a discussão sobre o impacto da violência nas escolas, para tentar apreender mais significados sobre o tema. O registro da Discussão *On-line* 6 evidenciou duas categorias evidenciadas na Tabela 21.

Tabela 21

Categorias e Temas Obtidos a Partir da Discussão On-Line 5

Categorias	Descrição das categorias	Temas	Descrições categorizadas
Implicações da violência nas escolas	A implicação da violência nas escolas foi relatada pelos participantes por meio de três temas que refletiram as dificuldades enfrentadas no trabalho, quando o foco das ações escolares sai do pedagógico para as questões da violência que estão além das suas competências profissionais e para as dificuldades emocionais que envolvem o desgaste na busca de soluções dos problemas. Por último foi evidenciado que a violência deve ser objeto de reflexão da equipe como forma de entendimento de problemas que não estão sendo ditos.	Dificuldades no trabalho	<i>“Acredito que a violência praticada na escola interfere no meu trabalho e no de meus colegas na medida em que tira o nosso foco das questões pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem e nos coloca frente a essas (...) que muitas vezes foge a nossa competência” (P2).</i>
		Dificuldades emocionais	<i>“Toda violência interfere diretamente no emocional de todos os envolvidos, exigindo de nós um desdobramento de energia para a busca de possíveis soluções” (P3).</i>
		Necessidade de reflexão	<i>“(...) Quando experienciamos algum tipo de violência velada ou não, temos que refletir que mensagem estão querendo passar e porque está presente no meio escolar” (P3).</i>
Formas de lidar com a violência nas escolas	Esta categoria englobou dois temas que evidenciaram as formas como os participantes acreditam que pode ser solucionado o problema da violência nas escolas. A ação em conjunto com as famílias e os alunos, objetivando uma conscientização, é uma delas. A segunda tem a ver com o próprio ser humano que precisa estar disposto a resolver conflitos desse tipo.	Ação conjunta entre as famílias, os alunos e a escola	<i>“Acredito que desenvolver projetos culturais que possam dar abertura à participação de alunos, equipe escolar e família propõe ações eficazes que determinam a conscientização no sistema educacional” (P1).</i>
		Desejo de mudança	<i>“(...) Qual profissional se envolve realmente para solucionar problemas, criar soluções, inovar, criar? Não está só no professor a inércia diante dos problemas da vida. Está no ser humano” (P5).</i>

Na primeira categoria – Implicações da violência nas escolas –, os participantes relataram que esta “*interfere e atrapalha*” (P1) o seu trabalho “*de todas as formas possíveis*” (P1), tirando o foco das questões pedagógicas, interferindo “*diretamente no emocional de todos os envolvidos*” (P3) e gerando um “*sentimento de impotência e de frustração*” (P2). Acredita-se que “*o problema da violência é gritante*” (P5) no cotidiano, pois está se tornando “*de tal maneira banal, que fica num nível do que é aceitável*”, o que “*parece aterrador*” (P4). Relata-se a necessidade de uma reflexão sobre a seguinte questão sobre adolescentes e violência: “*que mensagem estão querendo passar e porque está presente no meio escolar*” (P3).

Em relação à segunda categoria – Formas de lidar com a violência nas escolas – os participantes ressaltam principalmente a importância de se realizarem ações voltadas aos alunos, às famílias e à escola: “*desenvolver projetos culturais que possam dar abertura à participação de alunos, equipe escolar e família propõe ações eficazes que determinam a conscientização no sistema educacional*” (P1).

Nesse sentido, consideram que as ações para viabilizar soluções para o problema se passam pelo “*atendimento à família (...) para tomadas de posições que possam ajudar o adolescente*” (P1), pelas “*tentativas no sentido de mediar junto ao aluno, professor e famílias a compreensão da situação estabelecida e mudanças nestes contextos*” (P2) e pelo incentivo aos alunos a “*praticar atos solidários, tornar a vida das pessoas justas, transformar a realidade cruel em possibilidade de uma vida melhor*” (P5). Além disso, acreditam que para se obter uma solução efetiva para o problema, devem-se encontrar pessoas dispostas “*a se envolver nas problemáticas da vida moderna*” (P5).

Dessa forma, os participantes percebem a necessidade de buscar “*o não dito e o que está por trás da ação*” (P3) de violência, ressaltando o fato de que atualmente todo ser humano, não somente o professor passa por uma situação de “*inércia diante dos problemas da vida*” (P4) e que “*quando encontramos um ser humano responsável, comprometido, envolvido, com desejo (...) percebemos a diferença em suas ações diante dos problemas*” (P3). Em suma, “*encontrar um ser humano assim e professor? Aí sim, surgirão oportunidades para praticar a paz, incentivar colegas, praticar atos solidários, tornar a vida das pessoas justa, transformar a realidade cruel em possibilidade de uma vida melhor*” (P5).

A discussão *on-line* 6 finalizou o processo de discussão de violência dessa semana. Os resultados mostraram, de forma geral, que, mesmo após a leitura indicada e as discussões, os participantes se pronunciaram de forma frágil e realizaram poucas verbalizações em relação à violência, o que evidenciou a permanência de algumas inquietações sobre o tema.

Relato da discussão presencial 6: para além da discussão sobre a violência

Na semana 7, não houve estudo orientador, pois não foi apresentado um tema novo. O objetivo foi discutir com os participantes a questão da violência escolar como consequência da crise da autoridade na escola, conforme proposto no texto lido.

Os participantes afirmaram que a leitura do texto permitiu várias reflexões a respeito do processo de violência desencadeado nas escolas. O texto afirma, em resumo, que a violência é um vetor constituinte das práticas institucionais e que tem como um de seus dispositivos nucleares a própria noção de autoridade, outorgada aos agentes pela clientela/público e avalizada pelos supostos "saberes" daqueles (Aquino, 1998).

O aporte teórico foi importante, segundo os participantes, no sentido de encontrarem respaldo técnico para assumirem essa estrutura de relação hierárquica como algo positivo da relação pedagógica, frente aos pais.

Em síntese, foram discutidas questões relativas aos seguintes temas:

- A dificuldade de estabelecimento de hierarquias diferenciadas para profissionais e alunos na escola.
- A falta de reconhecimento do papel da escola pelas famílias dos alunos e a relação de prestação de serviços estabelecida junto à escola.
- O papel das leis educacionais e uma análise sobre a ação das famílias a respeito das sanções escolares que são colocadas no contexto de processo judicial se não de acordo com a vontade dos pais.

A discussão, neste sentido, representou um fechamento no ciclo de queixas apresentadas desde o início pelos participantes. Eles integraram a perda do referencial de autoridade escolar a muitos dos entraves vivenciados no cotidiano profissional e identificaram a desvinculação da autoridade quanto aos papéis institucionalizados socialmente. A atuação da família, a relação de prestação de serviço e as leis educacionais foram evidenciadas como fonte para essa perda de autoridade.

Registro da Discussão On-Line 6: um retorno aos papéis instrucionais

Na Discussão *On-Line*, tendo em vista o encerramento das atividades propostas no fórum, preocupou-se em retomar as principais angústias enfrentadas pelos participantes durante o processo. Em consonância com essa finalidade e com a discussão presencial que apontou para o desgaste nas relações de autoridade, foi considerado interessante trazer para a discussão um debate semelhante ao promovido na semana 2 a respeito das responsabilidades do professor associadas à discussão sobre a perda da autoridade docente. Os resultados do registro da Discussão *On-Line* 6 evidenciaram três categorias, descritas na Tabela 22.

Tabela 22

Categorias e Temas Obtidos a Partir da Discussão On-Line 6

Categories	Description of categories	Themes	Categorized descriptions
Papel do professor	A categoria Papel do professor englobou dois temas. O primeiro relacionado à necessidade do professor em ser um mediador do conhecimento para envolver os alunos, adicionado à reflexão do texto sobre a transmissão cultural. O segundo refletiu a necessidade de buscar maneiras para ajudar o professor no desempenho dessa função.	Mediador do conhecimento	<i>“A meu ver o professor terá sempre como função primordial o relacional, tornando-se o elo de ligação entre aquele que aprende e o seu objeto de estudo. É o intermediador, é o interlocutor, é o incentivador, é o instigador (...)” (P3).</i>
		Necessidade de ajudar o professor a perceber sua função	<i>“(...) Ainda precisamos investigar mais para ajudarmos nossos professores a enfrentarem esse processo de forma mais justa e respeitada por toda sociedade” (P5).</i>
Resgate da autoridade do professor	Na categoria Resgate da autoridade do professor foi evidenciado que a modificação dos valores da sociedade pode permitir que isso aconteça. O outro tema refere-se à necessidade de valorização profissional como forma de trabalhar a auto-estima desse educador, preparando-o para enfrentar os entraves.	Modificação dos valores da sociedade	<i>“Para resgatar a autoridade do professor é preciso que a sociedade toda se modifique dentro dos valores, conhecimentos e saberes culturais que a determinam (...)” (P5).</i>
		Valorização profissional	<i>“(...) conscientização da responsabilidade que requer o papel do professor, na sua valorização enquanto profissional, no resgate de sua auto-estima, no seu poder de resiliência frente aos entraves da profissão” (P2).</i>
Condições para o processo ensino-aprendizagem	Nesta categoria foram evidenciados dois temas. Assumir as responsabilidades em conjunto com as famílias e alunos e incentivar as relações afetivas que produzem maior aproximação com os alunos e viabilizam aprendizagem.	Co-responsabilidade	<i>“Acredito também que todos os sujeitos relacionados a esse processo (aluno, professor e família) são responsáveis por essas condições para que se alcance os objetivos” (P2).</i>
		Afetividade	<i>“(...) acredito que diante dos adolescentes a afetividade e a aproximação viabilizam a aprendizagem efetiva” (P3).</i>

Na categoria – Papel do professor – os participantes finalizaram as discussões afirmando que entre as principais funções do ofício de docente está a mediação do conhecimento, uma vez que ele deve ser: “(...) *o intermediador, o interlocutor, o incentivador, o instigador. Acima de tudo o colorido especial que se dá à sala de aula quando permite que esse espaço seja de trocas e crescimento para todos*”, ou seja, ele deve ser “*o elo (...) entre aquele que aprende e o seu objeto de estudo*” (P3). Contudo, houve quem apontasse para o que foi proposto na bibliografia do curso, evidenciando uma adição entre a função de “*transmissão de valores, de saberes e práticas culturais*” (P2), veiculada pelo texto da semana à concepção de mediação do conhecimento.

Por outro lado, os participantes disseram que é “*difícil definir a função do professor, hoje*”, pois “*existe uma dualidade em sua formação*”, o que permite que sua função seja “*diluída ou compactada dentro de um programa fragmentado e superado pela formação ultrapassada dos professores*” (P5). Acredita-se, que é necessário “*ajudar o professor a se perceber como sujeito essencial no processo de ensino-aprendizagem*” e “*fazê-lo acreditar e se entusiasmar pelo papel que lhe cabe diante de tantas barreiras*” (P2).

Na categoria – Resgate da autoridade do professor–, os participantes relataram que é necessária sua “*valorização enquanto profissional, no resgate de sua auto-estima, no seu poder de resiliência frente aos entraves da profissão*” (P2). Além de uma modificação dos valores da sociedade, bem como dos conhecimentos e saberes culturais que a determinam. Acreditam que isto é necessário, pois não é possível “*desenvolver no aluno valores para com seus professores que não existem dentro da família, ou seja, dentro da própria sociedade*” (P5).

Acredita que, hoje, existe uma crise nos valores da sociedade como um todo, visto que “*anteriormente era possível pensar em "amor para sempre", "pais e filhos numa relação respeitosa", mas hoje, de tal maneira os pólos se inverteram que já não é possível identificar origem e finalidade dessa crise*” (P4).

Na terceira categoria – Condições para o processo ensino-aprendizagem –, os participantes evidenciaram que “*criar condições tranquilas para o processo ensino-aprendizagem é um desafio deste século*” (P5). Eles citaram a necessidade da co-responsabilidade por estas condições, pois acreditam que não é uma função somente do professor, estendendo-se também a aluno e família: “*acredito também que todos os sujeitos relacionados a esse processo (aluno, professor e família) são responsáveis por essas condições para que se alcance os objetivos*” (P2).

Também revelaram a afetividade como um dos caminhos para a promoção de condições adequadas de ensino, pois “*diante dos adolescentes a afetividade e a aproximação viabilizam a aprendizagem efetiva*” (P3).

Significações do processo (semana 6): entendendo as relações violentas

A partir do que foi explicitado pelos participantes nas duas semanas do fórum no qual foi trabalhado o tema da violência escolar, percebe-se uma dificuldade dos participantes na fala e na exposição de ideias sobre o tema, seja a respeito dos seus significados, das suas manifestações, das suas consequências ou das soluções apresentadas. Os temas do desrespeito e dos confrontos velados, tão bem caracterizados na semana de trabalho sobre a indisciplina, foram superficialmente levantados no discurso e foram por alguns momentos transformados em silêncio.

A reflexão que se coloca nesse momento é a seguinte: por que a violência foi tão falada nos encontros anteriores e no momento previsto para a nomeação desse tema houve uma recusa ao ato de fala?

Para a psicanálise, as palavras têm função pacificadora (Marin, 2006). Uma breve associação com o silêncio dos participantes nos permite considerar que onde a violência aparece, a palavra é excluída. Os participantes demonstraram, na clareza do ato de silenciar a melhor forma da manifestação da violência; a perda da capacidade de dialogar e o medo que oculta na fala as ações contra a integridade do outro.

Os resultados da semana 6, apesar do silêncio da discussão presencial, permitiram evidenciar que os participantes alimentam muitas dúvidas em relação ao tema da violência escolar. A indisciplina e o desrespeito voltaram a ser citados como uma das formas de manifestação da violência, entre outras incivildades. Houve destaque para o *bullying*, que parece ser uma forma de constrangimento que vem sendo bastante praticada nas escolas. Além disso, eles também evidenciaram os reflexos dessas incivildades no trabalho e mostraram não saber como achar soluções para o impasse.

Na semana 7, o destaque foi para os desafios da sociedade do século XXI diante da crise de valores sociais. Novamente foi apresentado o trabalho em conjunto com as famílias e a constituição de um vínculo pautado na afetividade como caminho para uma prática educativa pacífica. Da mesma forma que na semana na qual se falou sobre a indisciplina, as soluções expressas a respeito da prevenção das incivildades foram no sentido do que se é almejado, sem referência a ações concretas de intervenção.

Os resultados sobre o significado da violência nas escolas, em geral, apontaram para uma convergência entre as opiniões de que aquela se estabelece a partir das relações que desencadeiam constrangimento e falta de respeito. Essas manifestações são semelhantes aos resultados encontrados para a indisciplina, mas o significado foi estendido para o âmbito das agressões físicas e também para os danos e prejuízos ao outro. Contudo, não foi verificada nas descrições sobre violência a qualidade de intencionalidade da agressão como parte da caracterização da ação violenta, como ressaltam os estudos de Costa (1984), Debarbieux (1996) e Charlot (2002).

Outro significado destacado foi o da violência cometida pelos próprios agentes da instituição, por meio de relações ditatoriais que revelam preconceitos e discriminações em relação às trajetórias escolares individuais. Esse sentido, por sua vez, corrobora a interpretação dada por Bordieu (1989) para violência simbólica e reafirmada por Chauí (1994) e Charlot (2002).

O que ficou mais claro no debate sobre os efeitos da violência no espaço de trabalho com adolescentes foram o desgaste e a desmotivação que as incivildades praticadas pelos alunos causam nos educadores. Houve relato da presença de um mal-estar refletido no ambiente escolar, caracterizado pela indisciplina e pela violência.

A leitura da semana 6 discutiu a emergência da violência nas escolas como reflexo de uma crise na identidade educacional que se manifesta por meio da crise da autoridade docente (Aquino, 1998). De forma contrária ao que preconiza o texto, os participantes mantiveram a tendência da semana anterior em considerar a perda da autoridade como uma consequência das incivildades. Ou seja, ao invés de ser interpretada como uma atitude educacional própria dos agentes escolares que pode conferir legitimidade ao processo educativo, a autoridade é vista como um aspecto da relação com os alunos que é facilmente fragilizado perante as desordens nos espaços escolares.

Contudo, a leitura do artigo de Aquino (1998) foi vista como positiva. Segundo os participantes, a autoridade mantida a partir do vínculo institucional hierárquico é rejeitada pelos alunos e pelas famílias. Resumindo suas percepções desse processo, é possível verificar uma relação de autoridade que é substituída em certa medida pela relação de prestação de serviço.

O aluno, dessa forma, é associado não somente a um adolescente a ser educado com base nas leis que regem a educação formal, mas a um cliente que necessita ser agradado dentro da relação de consumo. A reflexão feita pelos participantes é de que as próprias leis que regem os direitos da criança e do adolescente são aliadas das famílias nesse processo de desacato da autoridade, sendo inclusive citados exemplos sobre processos judiciais enfrentados pelas escolas onde trabalham a partir da implementação de punições aos alunos.

Nesse contexto, podemos inferir que a posição de hierarquia, base da autoridade escolar, é interpretada pelos participantes tão somente como abusiva dos direitos dos alunos, podendo ser exercida apenas por meio de punições a atos em desacordo às regras. A autoridade escolar, assumida pela leitura proposta nas duas semanas de discussão do tema, ao contrário, vê a postura de autoridade como uma forma de representação do mundo antigo, responsável pela transmissão dos saberes culturais aos jovens. A ideia de hierarquia que envolve a relação de autoridade refere-se a uma ocupação discursiva de um lugar diferente na ordem das gerações, ou seja, do lugar de quem transmite algo.

Nesse sentido, retoma-se a discussão proposta no fórum sobre autoridade e o surgimento de incivildades no espaço escolar, agora por meio da reflexão sobre as relações entre educadores e alunos nas escolas. Como foi observado, ainda que os participantes tenham compreendido o papel da autoridade e a sua importância na construção do processo educativo, não foi evidenciada

nenhuma construção que ligasse a autoridade à transmissão dos saberes culturais. Quando muito, os participantes identificaram uma posição de autoridade que remete a situações de aprendizagem proporcionadas pelo vínculo afetivo de proximidade e confiança. O papel do professor foi visto desde o início do fórum como aquele que é responsável pela mediação da construção do conhecimento do jovem.

Buscou-se durante o curso construir o conceito de mediação no sentido da relação educativa estabelecida entre o passado e o futuro, ou seja, entre os saberes que devem ser transmitidos pelos educadores e aprendidos pelos jovens para se integrarem ao mundo público produzido pela humanidade. Porém, a mediação da qual os participantes fizeram referência foi aquela que se coloca como ligação entre o objeto de estudo e o aluno.

Tomado sob a perspectiva de ligação entre o passado e o presente, o ensino e o aprendizado se justificam não preponderantemente pelo seu caráter funcional ou pela sua aplicação imediata, mas pela sua capacidade formativa. Pois, é justamente o compromisso público - com o mundo e com os novos - que tende à diluição nessa imagem de mediação proposta para a função do professor.

A relação entre professores e alunos, na proposta de mediação entre o aluno e o objeto de conhecimento, verificada na percepção do grupo, é uma característica anunciada por Lajonquière (1999) como parte de um processo de estimulação de capacidades maturacionais que reduzem o ato educativo à oferta de estímulos necessários ao desenvolvimento.

Apesar de a escola ser um dos agentes com grande peso na formação da criança e do adolescente, esse quadro que se coloca para a relação entre educadores e alunos, tal qual afirma Kupfer (1998), demonstra que a instituição escolar tem sido exposta a um mundo fragmentado, desligado do passado e das raízes, enfim, um mundo de objetos. A investigação das incivildades, como atos que compreendem o desligamento da cultura contemporânea da sustentação de vínculos sociais por meio da tradição e da autoridade, é importante para o entendimento dos atos que se colocam para esses educadores como violência. Para eles, não é a crise do lugar de autoridade que desencadeia as incivildades no meio escolar, mas os atos de desrespeito e agressão que refletem a perda dessa posição.

Em suma, essa reflexão nos permite significar que os participantes não conseguem distinguir a indisciplina de um sujeito, que contesta a autoridade docente como atividade constituinte da identidade adulta, da violência surgida da ausência de referencial de autoridade, que atenta intencionalmente contra a integridade do outro, o que coloca os atos de agressão interpessoais dentro de um mesmo sentido evidenciado no conceito de incivildades. No contexto de uma escola que se desliga da mediação cultural com as heranças públicas do passado, os participantes não conseguem perceber que os adolescentes quando atestam contra sua autoridade, lhes colocam no lugar de possível referência e representante da lei social, com o qual eles terão que se conciliar a partir da entrada na vida adulta.

Avaliando as construções: “Como fazer o aluno participar das aulas com interesse, responsabilidade e comprometimento?” (P3)

Os resultados apresentados nesta seção refletem as opiniões e as percepções dos participantes extraídas dos dois instrumentos da pesquisa apresentados na última semana do fórum permanente: Estudo Orientador 7 e Estudo Orientador 8. O primeiro avaliou novamente as queixas dos participantes com relação às dificuldades no trabalho com adolescentes que representam dificuldades. O segundo avaliou os aspectos do fórum, considerados positivos e negativos pelos participantes. Na Tabela 23 apresenta-se o processo de construção das categorias encontradas na análise dos instrumentos dessa semana.

Tabela 23

Síntese dos Instrumentos, Perguntas, Tipos de Análise e Categorias Apreendidas na Oitava Semana do Fórum Permanente

Instrumentos abordados	Perguntas realizadas	Tipos de análise	Categorias apreendidas
Estudo Orientador 7	Escreva aqui, como no primeiro dia de curso, as principais dificuldades enfrentadas por você no seu cotidiano com adolescentes.	Análise de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Entraves relacionados às famílias dos alunos • Entraves relacionados à aprendizagem • Entraves relacionados à postura dos alunos
Estudo Orientador 8	<p>Como você percebe esses assuntos após a realização desse curso?</p> <p>Que aspectos você vivenciou nesse curso como positivos e quais contribuíram para você no seu trabalho?</p> <p>Que aspectos você vivenciou nesse curso como negativos e acha que devem ser modificados para abranger melhor a sua prática?</p>	Análise de conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos positivos: reflexão • Aspectos positivos: prática • Aspectos negativos

Estudo Orientador 7: reavaliando as queixas iniciais

O Estudo Orientador 7 repetiu as mesmas categorias evidenciadas no início do curso. Na Tabela 24 apresentam-se as definições das categorias e seus respectivos temas.

Tabela 24

Categorias e Temas Obtidos a Partir do Estudo Orientador 7

Categorias	Descrição das categorias	Temas	Descrições categorizadas
Entraves relacionados às famílias dos alunos	Nesta categoria foram observados a partir de dois temas. A falta de diálogo, atenção e carinho entre os pais e a necessidade de encontrar soluções para problemas, de origem familiar, no âmbito escolar.	Falta de diálogo	<i>“Falta de diálogo com pais ou responsáveis” (P1).</i>
		Dificuldades de origem familiar	<i>“(…) dificuldades no âmbito escolar que, muitas vezes, têm seu princípio no seio familiar” (P6).</i>
Entraves relacionados à aprendizagem dos alunos	Os entraves relacionados à aprendizagem dos alunos foram verificados no desinteresse pelos estudos, na busca de alternativas de motivação de professores e alunos e no tratamento específico das dificuldades de aprendizagem. Ao todo foram extraídos três temas das descrições obtidas nessa categoria.	Desinteresse dos alunos	<i>“Falta de motivação para os estudos (interesse e atenção comprometidos)” (P3).</i>
		Dificuldade para lidar com alunos PNE	<i>“Estudantes comprometidos com dificuldades de aprendizagem (TODA, TOC, TDAH, dislexia)” (P3).</i>
		Necessidades de motivação	<i>“Encontrar alternativas de motivar o aluno e o professor para o processo ensino-aprendizagem” (P2).</i>
Entraves relacionados à postura dos alunos	Os entraves relacionados à postura dos alunos relacionaram-se a cinco temas. As posturas relacionadas com os entraves foram: a falta de compromisso com a escola, a deficiência no tratamento com respeito de colegas e professores, prejudicando os relacionamentos, a indisciplina e a violência, manifestadas nas brincadeiras entre os alunos, e o uso de substâncias como álcool e drogas.	Falta de compromisso	<i>“Falta de compromisso com a escola” (P2).</i>
		Relacionamentos deficientes	<i>“Relacionamentos entre os colegas e com os professores, deficientes” (P3).</i>
		Dificuldade de lidar com autoridade	<i>“(…) a criação e imposição de limites não acontece de maneira tranquila por parte do professor e nem tampouco pelo adolescente” (P4).</i>
		Indisciplina e violência	<i>“Brincadeiras, indisciplinas e falta de respeito que geram violência” (P5).</i>
		Drogadição	<i>“Alcoolismo e drogadição” (P1).</i>

Ao final do curso, a categoria – Entraves relacionados à família – ainda foi observada. Apesar de os temas relacionados a essa categoria terem sido bastante discutidos durante o curso, os entraves familiares tiveram a tendência diminutiva nos relatos dos participantes.

Com menor intensidade ainda foi possível observar, no relato de um dos participantes, a “*falta de diálogo com os pais ou responsáveis*”, bem como a “*falta de atenção e carinho destes para com os filhos*” (P1) e o “*excesso de bens materiais*” (P1), como aspectos que geram dificuldades para os alunos no ambiente escolar. No entanto, também foi identificada a tentativa de encontrar fórmulas para esses problemas de origem familiar. O curso, segundo a opinião de uma participante, representou uma busca por essas receitas.

Em relação à categoria – Entraves relacionados à aprendizagem dos alunos –, os temas apresentados foram os mesmos observados para essa categoria no Estudo Orientador 1. Os participantes repetiram dificuldades específicas, com alunos com necessidades educacionais especiais, como “*TODA, TOC, TDAH, dislexia*” (P3). Além disso, relataram a “*falta de motivação dos alunos para os estudos*” (P3) e, logo, fizeram novos questionamentos sobre “*como tornar professor e aluno atuantes no processo ensino-aprendizagem*” (P5), ou ainda, como buscar fazê-los participar das aulas com “*interesse e atenção comprometidos*” (P3).

Sobre a categoria – Entraves relacionados à postura dos alunos –, observou-se que a falta de compromisso e a dificuldade em lidar com os relacionamentos entre pares e com os mais velhos foram posturas que continuaram tendo ressonância entre os participantes ao final do curso. Eles afirmam que o relacionamento dos alunos com “*colegas e professores é deficiente*” (P3). Além disso, também relataram “*a questão do conflito de gerações*” (P4), pois, apesar de não haver grande diferença de idade, “*há grande diferença de posturas*” (P4), principalmente no que diz respeito à autoridade.

Em relação aos aspectos mais abrangentes relacionados à postura que dificulta o trabalho, os professores citaram com maior intensidade que no início fatores relacionados à drogadição e à violência. Entre as dificuldades citadas estão: “*alcoolismo*” (P1), “*drogas*” (P3), “*violência física*” (P1), “*bullying*” (P3), “*falta de compromisso*” (P1), “*indisciplina*” (P1) e “*criação e imposição de limites*” (P4). Em resumo, percebe-se uma ênfase maior dos participantes no final do fórum às dificuldades advindas de problemas relacionados à violência na escola e ao envolvimento com drogas no ambiente escolar.

Estudo Orientador 8: avaliação do fórum permanente

A partir das perguntas desenvolvidas no Estudo Orientador 8 configurado como avaliação do fórum, destacaram-se três categorias apresentadas na Tabela 25.

Tabela 25

Categorias e Temas Obtidos a Partir do Estudo Orientador 8

Categorias	Descrição das categorias	Temas	Descrições categorizadas
Aspectos positivos: reflexão	A categoria Aspectos positivos do fórum ligados à reflexão contemplou a reflexão teórica proporcionada pelo curso, a possibilidade de uma avaliação das práticas pedagógicas com adolescentes e as reflexões sobre a necessidade de mudanças de posicionamento perante essa prática.	Reflexão teórica	<i>“O curso possibilitou, sem dúvida, maior iluminação teórica e prática, possibilitando novos olhares para o mesmo problema” (P4).</i>
		Avaliação da prática	<i>“Com nossas conversas podemos avaliar os erros e modificar as estratégias até então utilizadas” (P1).</i>
		Mudança de posicionamento	<i>“A meu ver todos os aspectos discutidos contribuíram para melhorar a qualidade de trabalho. Porém, isso não é suficiente se não houver generosidade na maneira de olhar esses adolescentes que são reais, têm vontades, medos e muitas vezes, perdem seus referenciais” (P4).</i>
Aspectos positivos: prática	A categoria aspectos positivos ligados à prática mostrou a importância da troca de experiências com outros profissionais da educação e o papel da universidade na articulação dos saberes.	Troca de experiências	<i>“(…) Socializar meus ‘entraves’ cotidianos e ouvir a demanda de colegas de outras instituições foi riquíssimo” (P6).</i>
		Papel da universidade	<i>“A relação entre teoria e prática, iluminada pelo cabedal acadêmico proporcionado pela UNB foi de grande importância” (P4).</i>
Aspectos negativos	Os aspectos negativos apontados foram referentes à contemplação de aspectos ligados à prática profissional, que pudessem dar luz à resolução de alguns entraves. Além de carga horária insuficiente e falta de aprofundamento dos conteúdos trabalhados.	Falta de aspectos ligados à prática profissional	<i>“Não me senti contemplada para ter o suporte necessário para resolver/minimizar os ‘entraves’ referentes à minha prática pedagógica” (P6).</i>
		Carga horária	<i>“(…) mas importante: seria importante termos maior tempo para leitura de material oferecido no curso, tornando esse curso de extensão em maior em número de horas” (P4).</i>
		Aprofundamento dos temas	<i>“Centrar-se em poucos temas para que a discussão seja mais aprofundada” (P3).</i>

Na primeira categoria – Aspectos positivos: reflexão – os participantes relataram que “*a discussão amadurecida vivencial e teoricamente possibilitou novo olhar pedagógico*” (P4), além de “*maior iluminação teórica e prática*” (P4). A percepção de que outras pessoas passam pelo mesmo problema, de que as “*dificuldades são reais*” (P3) e de que “*a luta é constante*” (P5) também foi considerada positiva, assim como a avaliação de erros, as discussões e a possibilidade de reflexão sobre as práticas já existentes.

Houve quem considerasse que “*as trocas de experiência (...) possibilitou uma reflexão maior sobre (...) práticas*” (P3) e que “*todos os aspectos vivenciados e discutidos contribuíram para uma melhor qualidade de trabalho*” (P4). Desta forma, o curso serviu para “*avaliar os erros*” (P1) e para perceber que “*os caminhos apontados no curso vão de encontro às ações já praticadas*” (P3).

Foram refletidas as necessidades de mudanças de posicionamento para minimizar as dificuldades, o fórum “*não é suficiente se não houver generosidade na maneira de olhar esses adolescentes que são reais, têm vontades, medos e muitas vezes, perdem seus referenciais*” (P4).

Em relação à categoria – Aspectos positivos: prática – os participantes apontaram o “*contato com outras realidades*” (P4). Foi citado que “*o diálogo com os profissionais da educação reforça as ações mais polêmicas ocorridas na escola e as diversas formas de encaminhamento enriquecem o trabalho*” (P5). Logo, os participantes demonstraram acreditar que a troca de experiências possibilita a percepção de “*uma luz mais forte no fim do túnel e o que parecia impossível pode ter uma solução positiva*” (P1).

O papel desenvolvido pela universidade nesse contexto de disseminação do conhecimento também foi reconhecido como importante, principalmente no que diz respeito à “*relação entre teoria e prática, iluminada pelo cabedal acadêmico*” (P4); e a parceria com a universidade possibilita “*condições de se fazer um trabalho eficaz e sólido*” (P1).

O principal aspecto citado como negativo pelos participantes foi o fato de que “*tudo ficou na teoria*” (P5), não provando “*o suporte necessário para resolver/minimizar os ‘entraves’*” (P6) encontrados na prática pedagógica. Como sugestão, foi citada a possibilidade de cada participante “*trazer um exemplo de sua instituição para que se socializasse o problema entre cursistas e todos apontariam possíveis soluções*” (P6).

A carga horária foi considerada insuficiente, assim como o aprofundamento dos temas, devido à quantidade de temas discutidos. Nesse sentido, “*seria importante (...) maior tempo para leitura de material apropriado e oferecido no curso, tornando esse curso de extensão em maior em número de horas*” (P4), assim como, “*centrar-se em poucos temas para que a discussão seja mais aprofundada*” (P3).

Significações do processo (semana 8): novos conceitos velhas demandas

O estudo realizado durante esse fórum permanente com profissionais que trabalham com educação de adolescentes mostrou, ao fim de oito encontros, como são sentidos os entraves que se colocam no processo educativo com adolescentes. Os educadores que participaram desse processo evidenciaram impossibilidades advindas de questões específicas do trabalho com esse público, demonstrando as queixas em relação à falta de comprometimento dos alunos, ao desinteresse pelos estudos e às incivildades que acometem o espaço escolar, assim como, a busca de soluções e causas para esses entraves, principalmente nas famílias e no sistema de ensino formal para o Ensino Médio.

Durante as discussões nas seis semanas que se puseram entre o início e o fim do curso, os participantes tiveram oportunidades de discutir e refletir sobre vários temas inicialmente colocados como entraves. Entre as questões que se colocaram como obstáculos ao trabalho com adolescentes, três foram destacadas como recorrentes no discurso: a falta de interesse pelos estudos, o relacionamento com as famílias e as incivildades praticadas no espaço escolar.

A falta de interesse pelos estudos foi bastante recorrente durante o desenvolvimento do fórum e considerada crítica, permanecendo como principal entrave no trabalho ao longo das oito semanas. Os participantes destacaram a falta de articulação do currículo formal de ensino com as necessidades dos alunos como um agravante no processo de desmotivação para os estudos e consideraram importante buscar alternativas de adaptar o currículo para melhor atender as necessidades.

Já com relação à violência escolar, parece ter havido uma difusão no processamento desse tema como entrave ao ensino ao longo do curso. No início foi comentado sobre violência somente no contexto de adolescentes em conflito com a lei, mas já no segundo encontro começou-se a observar demandas relacionadas à presença de incivildades nas demais escolas. Todavia, a principal caracterização do conceito de violência, que é a intencionalidade de agressão a outra pessoa, não foi relacionada em nenhum momento pelos cinco participantes que atuam no contexto de ensino privado. Eles se sentem agredidos e têm dificuldades no tratamento das incivildades na escola, mas não há a identificação da intenção do adolescente no ato agressivo. A principal característica associada aos processos de incivildade na escola parece ser a perda da autoridade do professor.

As famílias foram bastante responsabilizadas pelos entraves vivenciados com os alunos, principalmente em relação à postura que os mesmos estabelecem dentro da escola. Houve a tendência de considerar que a falta de respeito às regras, aos colegas e aos profissionais da escola é reflexo de uma educação familiar que não proporciona atenção e nem estabelece limites aos filhos. A escola, na opinião dos participantes, vivencia dois papéis contraditórios. O primeiro diz respeito ao papel de prestadora de serviços, no qual é responsável por agradar a clientela de pais e de filhos,

proporcionando produtos de ensino qualificado, os quais permitam aos alunos conquistarem espaços destacados na sociedade e espaços mais agradáveis de encontro com os colegas, e conteúdos mais vinculados às suas necessidades. O segundo papel está relacionado ao suporte emocional aos adolescentes por meio da escuta e do diálogo, oferecendo e impondo limites de conduta aos alunos.

Especificando a identificação desses entraves no início e no final do fórum, como impossibilidades à realização da atividade educativa, também existiu uma tendência dos participantes em buscarem no fórum permanente as soluções para esse processo. Muitas verbalizações trataram de perguntas que indagavam como dar conta desses entraves.

Estabelecer estratégias de ensino que interessem ao aluno parece ser a chave para solucionar os entraves apontados se levarmos em consideração as produções do grupo. Articulando as reflexões dos participantes, a falta de interesse e a falta de apoio familiar parecem resumir a falta de comprometimento e respeito no espaço escolar; ao passo que encontrar a resposta para o interesse resolveria os demais entraves apresentados. A família ficaria feliz a partir do bom desempenho dos filhos. Já o comprometimento e o respeito seriam apenas consequência da relação de confiança instituída mediante o estabelecimento de práticas pedagógicas que proporcionam o interesse.

A expressão desse tipo de lógica pelos participantes nos possibilitou apreender a percepção desses entraves por meio da recusa do reconhecimento das dificuldades da educação desses jovens como próprio dos seus contextos de trabalho. A dissociação das queixas relacionadas ao trabalho com adolescentes do ato de ensinar parece refletir a fatalidade da crise dos valores sociais e do sistema de ensino como responsáveis pelas dificuldades do trabalho com adolescentes.

Assim, os participantes que tanto falaram sobre o reconhecimento das especificidades do desenvolvimento do aluno nada disseram sobre a singularidade de suas práticas. Os sentimentos associados aos entraves foram representados pela impotência e pelo fracasso frente aos alunos que não se comprometem com a aprendizagem. A ação educativa frente a essas dificuldades não foi evidenciada, demonstrando em certa medida uma inversão da tarefa de ensinar. Ao contrário de os participantes se preocuparem com as questões epistêmicas do ensino, eles parecem demonstrar, a partir das indagações sobre como obter o interesse dos alunos, o que Mrech (2005) chamou de sonho de uma “Educação plena”, ou seja, uma educação sem fracassos e sem conflitos.

Esses sentimentos associados às dificuldades do processo de ensino, como avaliam Mrech (1999, 2005), Gutierrez (2003) e Tizio (2003), evidenciam a produção de um mal-estar na relação desses profissionais com os alunos que se mostram sem comprometimento com a escola e, conseqüentemente, apontam para uma situação de fracasso no trabalho educativo com esses adolescentes.

Como o curso possibilitou apenas a reflexão sobre os pressupostos que regem sua prática, a pergunta sobre o interesse permaneceu, além da crítica estabelecida ao fórum a partir da pouca

discussão sobre as formas de se trabalhar os problemas ligados ao cotidiano. A impossibilidade de se falar de situações da prática profissional no fórum permanente é derivada do próprio mal-estar dos professores que não conseguem refletir sobre esses contextos, levando à discussão apenas para espaços hipotéticos de atuação e lugares almejados de reconhecimento e atuação profissional. Os conflitos da prática só puderam ser vivenciados em forma de perguntas que buscavam fórmulas para a resolução dos problemas.

Por outro lado, ainda que o curso não tenha proporcionado soluções, os espaços criados de fala e de experiências compartilhadas, permitiram a problematização do cotidiano profissional dos participantes e o enriquecimento da prática por meio do debate de experiências diversas. De acordo com a identificação inicial desses entraves como impossibilidades da realização da atividade educativa, esse espaço de fala permitiu a expressão de algumas angústias associadas ao mal-estar sentido no fracasso do ato educativo com adolescentes.

Entendendo as relações de ensino, autoridade e violência

Os resultados apresentados nesta seção refletem as opiniões e as percepções dos participantes extraídas das entrevistas individuais realizadas ao término do fórum permanente. As análises permitiram a construção de cinco categorias temáticas, definidas com base na verbalização dos participantes: significados sobre o trabalho; significados sobre o ensino; significados sobre as regras e leis; significados sobre as relações estabelecidas com os alunos e com suas famílias; e significados sobre a violência escolar.

Estas categorias serão apresentadas em cada uma das subseções a seguir, com as respectivas descrições, os temas encontrados e alguns exemplos de verbalizações.

Significações sobre o trabalho: “eu gosto muito do que eu faço, (...) mas eu fortaleci dentro de mim, porque eu já tive momentos de querer abandonar a profissão” (P6)

A categoria 1, resultante da análise das entrevistas individuais, revelou as opiniões e as percepções referentes ao trabalho com educação. Na Tabela 26 apresenta-se a definição dessa categoria e seus respectivos temas.

Tabela 26

Categoria 1: Significações sobre o Trabalho – Descrição, Temas e Verbalizações

Descrição:

Esta categoria foi definida com base nas verbalizações dos participantes que representaram a forma como percebem sua profissão. Dessa forma, foram organizadas nesta categoria as verbalizações referentes aos sentimentos relacionados à profissão de educar, que dizem respeito ao prazer sentido no exercício da profissão e às realizações obtidas com a mesma. Além disso, caracteriza os sentimentos em relação à desvalorização profissional e à insatisfação verificada a partir dessa. Também foram alocadas aqui as respostas que fizeram menção às condições de trabalho oferecidas pela escola e à qualidade das equipes pedagógicas com as quais trabalham, assim como o tipo de relacionamento que estabelecem com essas equipes.

Temas	Verbalizações
Gostar do que faz	<i>“Então é algo que me dá prazer que eu venho feliz para escola é esse contato. Têm as dificuldades, que a gente tem no dia a dia, mas são menores que os prazeres” (P5).</i>
Realização profissional	<i>“O educador tem a linha da ação da profissão, que você faz porque você gosta e tem também o outro viés também que é o da preocupação social, da educação integral, de fazer porque você gosta. De não desistir fácil, principalmente, daqueles meninos que são um problema. Me sinto bem realizado” (P4).</i>
Desvalorização da profissão	<i>“Então a minha percepção é que a educação só vai ter as mudanças necessárias quando a gente conseguir quebrar esse paradigma de desvalorização da educação. O que me entristece hoje é que se a gente vai num contexto desse estudante que a gente está envolvido, se a gente fizesse uma pesquisa para gente saber, hoje, quantos alunos saindo do Ensino Médio querem ingressar na universidade para fazer um curso de licenciatura, por exemplo, porque querem ser professor, dá vontade de chorar. Porque ninguém quer ser professor. Mesmo quando eles se colocam na licenciatura: ‘mas por que você quer ser professor?’ ‘Não eu quero é ter um curso superior, não quero ser professor’. Então esse é o lado negativo dessa desvalorização que não leva os nossos jovens a quererem dar continuidade a esta profissão” (P2).</i>

Tabela 26 – continuação

Temas	Verbalizações
Insatisfação	<p><i>“Acho que as pessoas acham que a última profissão do mundo é ser professor. Então eu acho que a gente não tem o devido valor e eu acho que isso desmotiva um pouco, os profissionais a quererem se empenhar em alguma coisa, porque a gente, a classe nossa é uma classe muito desprestigiada e eu acho que isso causa um pouquinho de insatisfação. Um pouquinho não, muita insatisfação. E essa insatisfação gera o quê? Uma qualidade de trabalho ruim. Entendeu? É o meu ponto de vista” (P1).</i></p>
Condições de trabalho	<p><i>“Nessa escola especificamente, eu percebo até que a gente é privilegiada aqui. Nós temos, a nossa matriz curricular nos permite, e a nossa proposta pedagógica, que os nossos professores tenham pelo menos um momento de planejamento específico para planejamento junto com coordenadores de área. Então esse é um momento privilegiado que nem toda escola tem” (P3).</i></p>
Qualidade e empenho da equipe	<p><i>“Você está assim assistida por todo instante, por uma direção que é presente, um colegiado que é presente. A gente tem decisões conjuntas, ninguém faz um trabalho isolado, largado. Isso eu acho que é, assim, um diferencial para a escola andar. A escola realmente, ela é respeitada pelo conjunto de pessoas que formam essa escola” (P3).</i></p>
Relacionamento com a equipe	<p><i>“Mas, por exemplo, da parte de equipe de direção administrativa eu acho que um tanto dessa coisa de eu mando porque pago o teu salário. Porque são duas visões: você pode ter uma visão só da versão educativa da escola católica não é? Sei lá, ganhar todos para cristo, por exemplo. Mas tem a visão administrativa também, uma escola não é só uma missão, uma escola é uma empresa que precisa de alunos. E eu acho que é aí que se perde um pouco o referencial na escola onde eu trabalho. Eu acho que perde um pouco essa referência, por quê? Quando você tem a oportunidade de fazer que os teus funcionários se afiliem mais a tua causa pela missão educativa você acaba perdendo pela questão administrativa” (P4).</i></p>

A análise dessa categoria revelou que todos os participantes se sentem realizados em trabalhar com educação e gostam muito do que fazem. Demonstraram acreditar que esse trabalho está relacionado a uma *“missão educativa”* (P4) com os jovens, sendo *“base para tudo, (...) para futuro que a gente espera (...) dos nossos adolescentes”* (P3). Porém, ao mesmo tempo em que falaram que se sentem realizados pela possibilidade de ajudar os jovens a mudar sua realidade, todos os participantes também contaram que a área de educação tem sido desvalorizada não só pelo governo, que poderia investir mais recursos, mas também pela sociedade, a qual vê a escola como prestadora de serviço, e pelos jovens, os quais não demonstram interesse nas profissões da área; para eles a educação *“não está sendo tratada com respeito”* (P3).

Além da desvalorização profissional, outros motivos colaboram para a insatisfação profissional, como por exemplo, trabalhar a escolarização dentro de um contexto *“(...) globalizado que as informações vêm com muita urgência, no qual o professor não tem suporte”*(P6). Ou quando a escola é vista *“somente como prestadora de serviço, prejudicando a manutenção de um vínculo educacional”* (P3).

Com relação às condições de trabalho, a análise dos participantes foi muito distinta quanto ao ambiente e aos recursos do ensino privado e do ensino público. Na escola privada, acredita-se que exista *“um excelente corpo docente, (...) pessoas comprometidas que estão envolvidas com o processo pedagógico”* (P3). Além de recursos didáticos que mostram *“grandes potencialidades, uma delas são as mídias (...), coisas interativas, internet, tudo em sala de aula”* (P4). Já o contexto de ensino público foi criticado pelos próprios participantes que trabalham em escolas particulares, mas que tiveram passagem por escolas públicas, pois para eles *“existe diferença na estrutura, na infra-estrutura e nos professores, no pessoal”* (P5).

A avaliação das equipes de trabalho seguiu a mesma tendência de diferenciação entre os tipos de ensino. Em geral, as equipes receberam uma avaliação positiva dos participantes, tanto pela qualidade como pelo empenho, mas as dificuldades também foram apontadas. Para eles, a escola *“é respeitada pelo conjunto de pessoas que formam essa escola”* (P3). Todavia, em alguns casos, acontecem *“jogos de poder”*, como por exemplo, *“o orientador que coloca o aluno contra o professor”* (P4). No contexto de trabalho com adolescentes em conflito com a lei, é evidenciado um cenário de *“pessoas, além de despreparadas, omissas”* (P6).

As relações com professores e demais funcionários da escola são consideradas boas pela maioria, mas houve relato de *“falta de ética nas relações”* (P4), em que existe rixa entre profissionais, havendo relato de *“boicote”* (P6). Em relação aos superiores, a relação diverge: enquanto houve relato de superiores *“autoritários”* (P4), também houve verbalização de uma *“gestão participativa”* (P3), que ouve o funcionário e promove um ambiente de trabalho adequado.

De modo geral, a categoria demonstrou que os participantes, apesar das dificuldades percebidas no campo da educação, estão satisfeitos com seu trabalho. O que parece motivar o trabalho com educação é o vínculo com os alunos e a percepção de serem importantes no processo

de formação do indivíduo e de transformações sociais. Porém, de forma contraditória, foi apontado que cada vez mais a profissão é desvalorizada pela sociedade e pelos órgãos competentes. No ensino público essa desvalorização é vista pelo descaso com os profissionais e com os recursos; no ensino privado, por sua vez, tem se visto a busca de um público elitizado que transforma a relação de ensino em prestação de serviço e *“acaba excluindo quem se aproxima dessa esfera de escola com outro porte, por outras intenções, por vontade ou mérito alguma coisa dessa natureza”*(P3). Este foco dado ao trabalho pedagógico não atende as necessidades educacionais de *“formação de cidadania, de respeito, nas quais a escola é fundamental”* (P5).

Significações sobre o ensino: “a escola ainda precisava avançar muito nas questões que se refere à própria metodologia de ensino” (P2)

A categoria 2, resultante da análise das entrevistas individuais, revelou as opiniões e as percepções referentes ao pensamento dos participantes sobre as práticas pedagógicas e as necessidades de mudanças no ensino. Na Tabela 27 descreve-se essa categoria e seus respectivos temas.

Tabela 27

Categoria 2: Significações sobre o Ensino – Descrição, Temas e Verbalizações

Descrição:	
O ensino é significado pelos participantes por fatores como as práticas pedagógicas estabelecidas na escola, pelo conteúdo curricular desenvolvido, pelas necessidades de flexibilização do mesmo e também pelas mudanças necessárias ao contexto atual como as necessidades de apresentar mais atividades ligadas ao lazer e à constituição de um espaço positivo de socialização. As dificuldades em relação ao ensino também foram observadas nesta categoria.	
Temas	Verbalizações
Práticas Pedagógicas	<i>“Então eu trabalho com pedagogia de projeto. Então um conteúdo x, por exemplo, a temática liberdade. Aí em cima da liberdade, o contrário de liberdade é a prisão, só que não existe só uma prisão física, existe vários tipos de prisões e aí então eu procuro direcionar meu trabalho em cima daquilo, sabe? Eu vou ver nele a reflexão em cima de um projeto que eu elaboro com um objetivo geral e específico, no final geralmente eu faço uma pesquisazinha em cima da fala deles e no final eu procuro ver se eu atingi ou não aquele objetivo” (P6).</i>
Dificuldade de acompanhar as mudanças da sociedade	<i>“E ao mesmo tempo, também eu percebo hoje que as escolas estão vivendo em um contexto que as coisas estão cada dia mais difícil pelas mudanças da própria sociedade. E toda a mudança que acontece na sociedade também acontece no interior da escola e precisa realmente acontecer (...)” (P2).</i>
Dificuldade de motivar o aluno	<i>“(...) as dificuldades que eu vejo na questão das práticas pedagógicas é justamente no contexto hoje de todo o aparato que o aluno tem hoje à disposição dele e muitas vezes ainda o professor por mais aparato que ele também tenha à disposição dele para dinamizar essas práticas, ele utiliza, mas ainda existe por parte dos alunos a queixa de que muitas vezes as aulas são desmotivadoras, de que as aulas são monótonas, por mais que o professor busque inserir na prática dele a tecnologia, digamos assim, que hoje os meios oferecem para esse professor” (P2).</i>

Tabela 27 - continuação

Temas	Verbalizações
Necessidade de atividades de lazer	<p><i>“A nossa escola em particular, ela precisa dar mais vazão criando espaços pros estudantes estarem aqui por prazer, por coisas que dão prazer a eles, para coisas que dão mais prazer a eles também, não só obrigação. Eu vejo que é uma escola muito carente nesse aspecto de ser, de estar voltada para aquilo que o jovem, que o adolescente gosta, para aquilo que proporcione a ele o entendimento que aqui não é aquela coisa de só puxar, só pesado, só pegar para estudar, cobrança. Então ter esse espaço para dialogar, para falar, para projetos que falem da vivência deles. Nós já tentamos uma série de questões, mas parece que a escola ainda não está priorizando muito isso” (P3).</i></p>
Necessidade de flexibilizar o conteúdo	<p><i>“Por exemplo, física, vetores que eu falei: ‘Professor para quê isso?’ – ele: ‘Ah isso serve para você passar no vestibular. Para quê que você vai estudar?’ - ‘ah, eu vou fazer isso, aquilo e aquilo outro da área de humanas.’ – ‘Pois é... então passa no vestibular que você nunca mais vai ver vetores’. Ok, está tudo bem! Então você não fica pensando: ‘aí que saco ver vetores’... Eu vou ver e depois eu não vou precisar mais, é isso. Eu fui educado assim, eu acho que não é uma visão só pragmática, sabe? Eu acho que é uma visão natural das coisas, tem coisa que você tem que aprender porque operacionaliza na sua vida, tem coisa que não. O que vale mais? O que vale menos? acho que nenhum vale mais, nenhum vale menos, acho que tudo vale o mesmo tanto” (P4).</i></p>
Espaço de socialização	<p><i>“E hoje as necessidades são muito variadas, aliás, o adolescente tem vontade e necessidade de falar. Eu acredito muito nisso. E falar com quem? Falar, sobre o quê? Com quem? Em casa eles nem sempre têm com quem falar, então acho que é na escola mesmo, acho que a escola também tem que promover e ficar atenta. Essa seria uma sugestão, fazer dessa escola uma escola que abre espaço não só pro caminho do conhecimento, mas um caminho também que eles tenham essas oportunidades, de se encontrar e de se relacionar” (P3).</i></p>

As escolas em que os participantes trabalham seguem a linha de ensino tradicional. Os participantes verbalizaram, com apenas uma exceção, que o foco das instituições está no conteúdo e nos resultados e que devem *“cumprir prazos e conteúdos porque tem o PAS, tem o Enem, parâmetros de medida da escola”* (P4); para eles *“as práticas pedagógicas acabam voltadas para o tradicional”* (P2), *“voltada para o conteúdo, pois (...) acredita-se que quanto mais conhecimento esteja disponível para esse menino, mais chances e oportunidades ele terá para enfrentar os desafios futuros”* (P3).

Os participantes entendem que esse sistema é muito desgastante para o aluno e fizeram uma crítica a esse, dado *“o excesso de cobrança, o excesso de atividades, o excesso de exigências”* (P5); eles acreditam que *“por um lado é importante porque (...) sabem que lá fora, a concorrência, a condição desse menino estar pronto preparado é algo que não tem muito como fugir (...), porém eles também dizem que conseguem observar “muitos alunos adoecidos emocionalmente por não estarem preparados para aguentar o tranco”* (P3).

Desta forma, *“o aluno diz a todo instante que está cansado, que ele está estressado e que ele tem uma carga muito grande e que precisa de algumas válvulas de escape”* (P3). Para aliviar esse desgaste a escola sente a necessidade de buscar atividades que propiciem o vínculo prazeroso com os estudos, desenvolvendo *“projetos e outras coisas que podem desenvolver habilidades que são prazerosas, que poderia contrapor a esse desgaste”* (P5).

Em determinadas situações, os participantes ressaltaram que é necessário buscar alternativas para os alunos que não se adaptam. As escolas, em geral, utilizam os recursos pedagógicos mais comuns, mas também oferecem atividades complementares que os alunos gostam, mas sempre voltadas principalmente ao conteúdo, assim, *“não tem muito espaço para projetos”* (P5), visto como possibilidade de *“desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos de forma menos amarrada menos engessada”* (P2).

Em vista disso, os participantes ressaltaram a importância de se trabalhar um conteúdo adaptado aos interesses do aluno, a partir da flexibilização do mesmo. Logo, acreditam que *“não deveria ser amarrada obrigatoriedade em todas as disciplinas”* (P1). E mesmo dentro das disciplinas, alguns conteúdos deveriam ser retirados. Existe reflexão, por exemplo, que *“quanto aos conteúdos têm coisas que são absolutamente descartáveis e dispensáveis”* (P4), ou ainda de que *“metade da gramática (...) é desnecessária e irrelevante”* (P6). Segundo eles, os alunos estão *“sufocados naquela grade curricular”* (P5), a qual prioriza o vestibular.

A possibilidade de flexibilização dos conteúdos é considerada a partir de recursos pedagógicos como: *“contextualização, interdisciplinaridade”*(P1), *“pedagogia de projetos”* (P6), *“processo avaliativo mais personalizado”*(P4) e principalmente da *“reflexão sobre o fazer”* (P2). Nesse sentido, os participantes dizem que esta escola voltada para conteúdos não está preparada para a realidade do jovem de hoje. *“O jovem que hoje está diferente também, ele não quer mais passar muito tempo em sala de aula, assistir mais a quatro horas de aula”* (P5). A queixa em

relação ao sistema que é desenvolvido é *“de que muitas vezes as aulas são desmotivadoras, de que as aulas são monótonas, por mais que o professor busque inserir na prática dele a tecnologia, que hoje são os meios que oferecem para esse professor flexibilizar” (P2)*. Os alunos estão desmotivados *“porque os professores cobram muitas coisas sem nexos, por exemplo, (...) ensinar para o aluno uma oração substantiva objetiva direta, o que ele fará com uma oração substantiva objetiva direta?” (P6)*.

Em vista dessas reflexões eles também verbalizaram a importância de compreender a escola como um lugar de socialização, que serve para aprender *“respeitar, dividir, fechar em grupo, coletividade” (P5)*. Todos os participantes acreditam que o aluno encontra na escola *“outro espaço, outros pares, outras etnias, outros saberes, outros contextos familiares e aprende a conhecer os outros” (P6)*.

Em suma, os participantes consideraram tradicionais as práticas pedagógicas das escolas em que atuam. De maneira geral, as escolas dos entrevistados têm foco no conteúdo, propondo-se a preparar os alunos para o Programa de Avaliação Seriada da UnB (PAS) e para o vestibular. Eles fazem uma crítica a este sistema, pois acreditam que pode ser cansativo para o aluno, além de oferecer *“conteúdos “descartáveis” (P4)*, que muitas vezes o aluno não vai utilizar. Acreditam que seria interessante flexibilizar o conteúdo escolar, de modo a adaptá-lo aos interesses dos alunos. Também consideram importante oferecer atividades complementares e de lazer aos alunos, de forma que se sintam à vontade e menos pressionados na escola, ressaltando a importância da escola como um espaço de socialização para os alunos. Além disto, também citam a atual dificuldade de motivar os alunos, tendo em vista, principalmente, as mudanças em relação às práticas de ensino que a escola não acompanha.

Significações sobre as regras e as leis escolares: “você é autoridade então têm momentos que você tem que dar uns gritos mesmo, não adianta” (P4)

A categoria 3, resultante da análise das entrevistas individuais, revelou as opiniões e as percepções referentes ao pensamento dos participantes sobre a implementação de regras e leis educacionais nas escolas em que trabalham. Na Tabela 28 estão descritos a categoria e seus respectivos temas.

Tabela 28

Categoria 3: Significações sobre as Regras e Leis Escolares – Descrição, Temas e Verbalizações

Descrição:	
<p>As regras escolares foram definidas pelos participantes por meio da forma de estabelecimento e de repasse das mesmas, assim como pelo respeito que os alunos demonstram a elas e pelos conflitos evidenciados a partir delas. Também foram consideradas as verbalizações referentes às regras que se fazem para garantir a disciplina dos alunos e as consequências dos atos de indisciplina. Os participantes também responderam questões que evidenciaram suas opiniões sobre a LDB, os PCNs e o ECA.</p>	
Temas	Verbalizações
Repasse das regras	<p><i>“Esse regimento escolar, essas regras, aliás, são passadas através do manual do aluno para as famílias quando são matriculados e para os próprios alunos que também são matriculados ou renovam a matrícula essas regras são passadas pela equipe técnica pedagógica no início do ano. Eles entram de sala em sala, normalmente o coordenador disciplinar ou a orientadora educacional, e trabalha essa questão das regras com os alunos de quinta série em diante até o Ensino Médio” (P2).</i></p>
Estabelecimento das regras	<p><i>“Eu levo para a sala a construção de algumas regras. Engraçado que geralmente as regras que funcionam em uma turma geralmente não funcionam muito bem na outra, é muito interessante isso. Então a partir da construção deixa-se muito claro o que pode e o que não pode” (P6).</i></p>
Respeito às regras	<p><i>“Quando o aluno entra já tem toda uma lista de que pode e que não pode fazer e me parece que aqui os alunos eles se comportam bem, porque, por exemplo, quando acaba o primeiro horário que eles ficam numa sala esperando o segundo não fica ninguém vigiando e não dá briga não dá confusão não dá nada. Coisa que na escola que eu trabalhe: meu deus! Não poderiam jamais ficarem sozinhos, gera briga, discussão, tapa, gera agressão, entendeu?” (P5).</i></p>
Conflitos em relação às regras	<p><i>“Às vezes sim porque muitas vezes os alunos se sentem injustiçados em relação às regras. Por exemplo, a questão da advertência oral, da advertência escrita, muitas vezes, principalmente a escrita. A advertência oral é a questão da orientação das regras e isso precisa ser retomado. Quando chega na questão da advertência escrita, normalmente, a gente já chama a família aí eles se sentem injustiçados: ‘ah mas eu tava quieto foi o outro que mexeu comigo’ ‘ah mas foi o professor que eu não tava fazendo nada’” (P2).</i></p>

Tabela 28 - Continuação

Temas	Verbalizações
Indisciplina	<p><i>“Eu vejo um outro olhar, o conversar na sala faz parte do contexto do adolescente ou do pré-adolescente. Gera indisciplina na minha concepção quando o aluno está atrapalhando o outro e atrapalhando o professor, a ponto de ele ter que parar a aula dele o tempo todo para chamar a atenção deste aluno, então muitas vezes as questões de indisciplina que são encaminhadas para equipe perpassa: “ah tava conversando me atrapalhando”. Ou tava com o celular ligado na sala e o celular tocou apesar de eles saberem quais são as regras, a indisciplina vem muito disso” (P2).</i></p>
Práticas disciplinares	<p><i>“As praticas disciplinares eu acho assim até um quinta, quarta série são muito razoáveis. (...) Para cima, Ensino Médio, sobretudo, eu acho um tanto permissivo. Porque você faz um momento de orientação educacional, você grita com o garoto para que ele fique com medo de você, ou seja, você não muda comportamento, você muda não a atitude, você muda uma ação. Ele não vai mais fazer aquilo porque ele ficou morrendo de medo de você . Eu acho que em muitos momentos você fica num aspecto repressivo” (P4).</i></p>
LDB e PCNs	<p><i>“Mas, por exemplo, a fundamentação teórica dos PCNs do Ensino Fundamental 1, que a gente chama de primeira a quarta série, são excelentes, realmente vem como uma contribuição fabulosa para prática do professor que está na sala de aula. Já isso não é tão forte no Ensino Médio, até quinta a oitava contribui muito, já no Ensino Médio passa assim, a impressão que há um distanciamento do que está naquela fundamentação ali e aplicação daquela fundamentação na sala de aula” (P2).</i></p>
ECA	<p><i>“Eu vejo muitas facilidades sendo colocadas no Estatuto da Criança e do Adolescente que deixa esses adolescentes muito confortáveis diante de algumas questões. Vejo omissão também. É um estatuto ainda vazio. Por exemplo, o artigo 56, ele diz que a escola não pode manter-se refém de um aluno indisciplinado, mas quando a gente se coloca enquanto escola e coloca algumas situações mais duras, mais rígidas, a escola sempre está errada, sempre tem que está assumindo esse aluno de volta, porque não acredita-se na correção pela correção. Eu não posso ser refém, porém eu não tenho outras alternativas” (P3).</i></p>
Direitos e deveres dos alunos	<p><i>“Eu acho que eles veem os direitos e deveres deles só quando acontece alguma coisa que os incomoda, aí eles falam logo no estatuto, mas porque sabe que existe uma lei que não permite determinadas situações, então não porque ele sabe que aquilo ali é uma coisa que funciona em função dele” (P1).</i></p>

As regras e as leis aplicadas à escola na educação de adolescentes são vistas, em geral, de maneira positiva. Segundo os participantes, as regras “*são bem claras*” (P5). No entanto, elas podem ser ou não construídas junto com os alunos. Todos os participantes acham que as regras teriam maior efeito entre os alunos se fossem “*construídas (...) com eles mesmos*” (P2). Contudo, apenas um participante acredita que a escola oferece essas condições, os demais evidenciaram que “*a escola faz a regra e o aluno obedece*” (P4).

Apenas o professor tem alguma autonomia para construir regras de convívio com os alunos, sendo que “*alguns professores sentem uma turma mais agitada*” (P5). Os dois participantes que atuam em sala de aula relataram que é importante essa autonomia de construir combinados com os alunos e é necessário levar para sala “*a construção de algumas regras*” (P6), a fim de viabilizar a interação positiva do aluno na aula.

O processo de construção de regras sem a participação dos alunos é visto como autoritário e até tirânico. Porém, é assim que acontece na maioria das vezes nas escolas em que trabalham. Quanto às regras gerais, essas são estabelecidas conforme modelo que rege a escola, os quais “*já vêm muito prontos, funciona um ano aí vai repetindo modelos, então são regras de um manual alteradas em detalhes, mas nunca têm a participação dos estudantes*” (P3).

Desta forma o repasse de regras também “*é vertical*” (P4), realizado por meio de manuais para o aluno e para a família. As regras também são “*afixadas dentro da sala de aula, um trabalho bem direto com os meninos*” (P3). Os participantes acreditam que o respeito às regras nas suas escolas acontece na maioria das vezes e que isso se deve à insistência, a partir da qual eles “*acabam embutindo na cabeça dos estudantes que a escola é um ambiente de respeito e existem situações que são negociadas e outras não*” (P3).

Os conflitos acontecem algumas vezes, mas, mesmo no ambiente de conflito com a lei, ele é pouco relatado e visto como positivo. A situação de quebra de regras costuma ser tratada com advertências orais e escritas e quando surgem divergências existe a possibilidade de “*sentar, conversar e argumentar*” (P1). Mas a situação de quebra de regra total não é mencionada, “*até porque se o aluno quebra uma regra, ele não vai mais poder estar ali presente*” (P1).

A disciplina é “*um dos grandes pilares da escola*” (P5), é o que acreditam os participantes que trabalham no ensino privado. Contudo, as práticas disciplinares, por vezes, são encontram-se baseadas no medo. Ao contrário disso, seria importante “*realizar um trabalho preventivo e de conscientização dos alunos, que é mais demorado, mas também é mais efetivo*” (P4).

A maioria das ocorrências de indisciplina, de acordo com os participantes, diz respeito a questões simples, como, por exemplo, alunos que conversam em sala de aula. As ocorrências de indisciplina acontecem “*mais no contexto de sétima série em diante, mais no Ensino Médio*” (P2). Contudo, ela pode trazer muito desgaste, pois o aluno indisciplinado é difícil de lidar e “*tem que começar do início, lá do zero, trabalhando a família e o aluno*” (P3), e que o desgaste é maior quando “*a família não é parceira*” (P3).

Na estrutura das escolas privadas onde trabalham os participantes existe um orientador disciplinar para atender exclusivamente os casos de indisciplina na escola. Nas intervenções geralmente acontecem de forma gradual *“orientação, suspensão e expulsão”* (P1), considerada hoje uma negociação com a família, *“onde fique evidenciado que aquele perfil daquele estudante não cabe nessa escola”* (P3).

Sobre as leis que regem a educação dos adolescentes, os participantes, acreditam que a LDB e os PCNs são positivos, mas, em determinados aspectos, não estão de acordo com a realidade das escolas e que para *“colocá-los em prática, é necessário prover maior suporte”* (P6).

Os participantes também consideraram o ECA positivo, mas acreditam que ele precisa de avanços. Dois participantes relataram que *“muitos na escola não conhecem o estatuto”* (P4). Além disso, três participantes relataram que os professores muitas vezes se veem em uma posição difícil, pois os alunos e seus pais se utilizam do ECA tendo em vista somente seus direitos e preterindo seus deveres. Para esses participantes *“ele veio como um parceiro da família, mas como um uma espécie de entrave para escola, porque agora quando é necessário recorrer a ele (...) virou só o lado dos direitos em detrimento dos deveres”* (P2), *“então tudo pode gerar processo judicial para escola”* (P5).

Em suma, os participantes evidenciaram que, em geral, as regras são repassadas dos superiores aos professores e alunos. Mas também houve verbalizações, as quais evidenciaram que apesar de existirem regras fixas, também existe a possibilidade de algumas das regras serem elaboradas por professores ou em conjunto com os alunos. De modo geral, relataram que os alunos, com algumas exceções, seguem as regras, principalmente nos casos em que participam da elaboração.

As regras são repassadas quando o aluno ingressa na escola e, durante as aulas, onde são transmitidas com frequência, seja por citação de professores e/ou orientadores seja por meio de avisos em murais. Eventualmente ocorrem conflitos devido às regras, em especial quando os alunos não as obedecem e procuram justificar seus atos.

Todos os participantes consideraram a LDB e os PCNs importantes, principalmente pela intenção, mas todos também têm críticas, a maioria no que diz respeito à aplicabilidade, considerada por alguns como inviável ou difícil. O ECA também é elogiado pela proposta, mas a crítica, neste caso, também diz respeito à aplicabilidade e, além disto, ao fato de ser considerado permissivo ou protetor em excesso. Os participantes dizem que os alunos, geralmente, conhecem principalmente seus direitos, esquecendo-se de seus deveres.

Significações sobre as relações estabelecidas com os alunos e suas famílias: “acho que a relação de proximidade, ela faz ficar mais fácil” (P4)

A categoria 4, resultante da análise das entrevistas individuais, revelou as opiniões e as percepções referentes a opinião dos participantes sobre o vínculo educativo estabelecido na relação com os alunos. Na Tabela 29 encontra-se a definição da categoria e seus respectivos temas.

Tabela 29

Categoria 4: Significações sobre as Relações Estabelecidas com os Alunos e sua Famílias – Descrição, Temas e Verbalizações

Descrição:	
As relações estabelecidas junto aos alunos são significadas pela afetividade, pela autoridade e pela confiança, muitas vezes também refletem a busca de um referencial pelos alunos. Os participantes percebem a relação com os adolescentes de maneira conflituosa, mas positiva. Já as relações estabelecidas com as famílias foram significadas pelas queixas de pouca participação e dificuldade de entendimento com as escolas.	
Temas	Verbalizações
Relação com adolescentes	<i>“E com os meus alunos, não sei se porque eu vivi isso enquanto aluno, acho que a relação de proximidade ela faz ficar mais fácil. É claro que você está ali, você não é amigo, você não é um colega, você não é mais um do grupo. Você é um com um, um com o aluno, você é uma referência, você é o adulto da relação” (P4).</i>
Afetividade com os alunos	<i>“(…) também porque sempre acreditei na questão da afetividade, para mim a afetividade nunca impedia de eu precisar ser firme quando fosse necessário e sempre consegui fazer com que meu aluno enxergasse isso. E isso também proporcionou essa relação de facilidades entre eu e eles na minha trajetória profissional” (P2).</i>
Confiança dos alunos	<i>“Mas por outro lado a convivência com eles é boa pelas experiências, pelas coisas que você escuta. E também pelo fato deles confiarem muito em você. Sabe pelo fato de conversar, de se abrir, então essa fase acho que é muito importante por isso, que veja o que eu tava te falando, eles não têm em casa determinadas situações, então eles preferem conversar comigo, conversar com você que não tem nada a ver com o contexto da família dele” (P1).</i>

Tabela 29 - continuação

Temas	Verbalizações
Autoridade junto ao aluno	<p><i>“Eu sempre busquei uma forma de trabalhar com eles onde eles se percebessem no processo de aprendizagem e onde eu me percebesse nesse processo de ensino-aprendizagem e muitas vezes eu me peguei fazendo essas reflexões, percebendo quais eram as minhas falhas na minha relação com eles. E isso sempre foi um aprendizado porque na hora de um conflito, por exemplo, porque às vezes tem e isso eu fui perceber mais no médio”(P2).</i></p>
Busca por referencial	<p><i>“Eu vejo que o adolescente busca muito no profissional da escola ainda uma referência que ele não tenha dentro de casa. De autoridade, mesmo que seja pra levar uma bronca ou uma chamada de atenção. Eles gostam mesmo assim, foi uma bronca, mas tem afetividade por trás, tem alguém que está se preocupando comigo e me mostrando o caminho” (P3).</i></p>
Relação dos pais com a escola	<p><i>“Porque existe aquela coisa, como eu te disse, do pai ou da família achar que a escola tem que resolver todos os problemas daquele aluno. E na verdade não é isso! Então se você tem um aluno que você detecta que ele tem um problema com alcoolismo ou de drogadição, alguma coisa nesse sentido, e você tenta passar isso para a família de uma forma que você não venha a magoar, que você não venha agredir. E geralmente eles nunca veem isso como uma forma de você querer ajudar. Porque eles nunca aceitam esse problema (...)” (P1).</i></p>

O relacionamento com os alunos foi destacado pelas relações de proximidade. Para os participantes a base do processo educativo deve ser nas relações, pois *“muita coisa apreendida na educação até o Ensino Médio, não serve para nada. Ao passo que as relações sempre vão ficar”* (P4). Dois participantes relataram sentir a falta do trabalho em sala de aula, pois acreditam que fora desse espaço não é possível se *“dedicar totalmente ao pedagógico”* (P2). Contudo, existiu uma verbalização de que *“não gostaria de trabalhar em sala com adolescentes”* (P1). Isso porque, segundo os participantes, trabalhar com adolescentes é difícil, *“muitas vezes tem a questão dos conflitos por questões até de ponto de vista”* (P2), pois *“é típico dos adolescentes confrontar, problematizar”* (P6). Em vários momentos existe o *“mau humor e o trato com certa agressividade, sem o devido respeito”* (P1). Existe também a *“ignorância”* (P4), no sentido de ignorar a aula e o professor, considerada *“muito irritante”* (P4).

A base para superar os conflitos é construir uma relação pedagógica pautada na afetividade, na confiança e no respeito; assim, *“não dá para construir uma educação sem afetividade, é por isso que ser professor é muito difícil”* (P6). A afetividade permite, de acordo com os participantes, que o aluno reconheça o exercício pedagógico do educador: *“o aluno se torna mais seu amigo, ele vem te abraça, ele te traz uma palavra de carinho”* (P3).

Outra base de superação de problemas é o estabelecimento de relações de confiança, por meio de relações mais próximas e amigas. Segundo os participantes, *“o professor consegue muito mais coisa em sala de aula quando ele tem essa relação fora, que não fica só no desgaste de sala de aula”* (P5).

O respeito aos alunos é a base para o desenvolvimento dessas relações: *“se (...) não priorizar no (...) tratamento com os seus alunos (...) não adianta”* (P4). Assis, deve-se, sobretudo, priorizar *“a ética e o respeito, porque se for pensar no panorama mundial cada vez mais se vê quanto que a virtude do respeito, da ética, da alteridade está fragilizada”* (P4). As relações desenvolvidas com os alunos devem nesse sentido *“respeitar o outro com suas diversidades, com suas diferenças, caso contrário você vai viver um eterno conflito, um emaranhado de conflitos em que se pode conseguir qualquer coisa dentro da escola, menos a escolarização”* (P6).

A relação de confiança confere uma segurança à relação, *“que transmite ao adolescente uma condição de ajuda muito legal”* (P3) e proporciona ao educador um sentimento de importância: *“uma valorização que não tem como mensurar”* (P3). Existe uma busca de referência para falar dos problemas, *porque em casa realmente ele não tem essa abertura* (P1); referência de *“autoridade, mesmo que seja para levar uma bronca ou uma chamada de atenção”* (P3).

A proximidade com os alunos, nesse sentido, é o que permite a relação de autoridade acontecer ao contrário de ser um empecilho. Contudo, a relação de autoridade também faz distinção entre os papéis educacionais, uma vez que os educadores *“são os adultos da relação”* (P1, P3, P4). *“Não é que seja hierarquia, professor e aluno, mas o aluno tem que aprender a respeitar as regras”* (P1), de convívio da escola. Para eles a relação de autoridade não deve ser mantida pela

hierarquia institucional, *“para além dessa relação de autoridade, tendo essa relação de respeito fica uma coisa muito mais próxima, mais afetiva” (P4).*

Os participantes também foram unânimes em dizer que os pais participam pouco da educação dos filhos, e muitas vezes consideram a escola responsável por grande parte do processo educativo dos filhos, inclusive de coisas não relacionadas à escola. Por outro lado, não aceitam quando a escola relata problemas de drogadição dos filhos, por exemplo. Contudo, também consideraram que não existe um processo *“para trazer a família para a escola, para socializar” (P5).* É mais um enfoque voltado para os alunos que não se adaptam à estrutura escolar: *“se o aluno tem problemas então a escola está ligada com a família” (P5),* uma vez que consideram a família responsável pela maior parte dos problemas.

Em suma, os participantes consideraram o relacionamento com os alunos bom. O vínculo educativo é apontado como um fator preponderante na educação e na transmissão de valores éticos. Com relação ao vínculo de autoridade, eles disseram que este é pautado no respeito, na confiança e na afetividade, considerando as diferenças entre os papéis educacionais, mas sem imposição hierárquica. Os participantes acreditam que esta autoridade está ligada à procura de um referencial de apoio, atenção e carinho que muitas vezes não existe nas famílias.

Significações sobre a violência escolar: “eu percebo que várias vezes já me senti violentado, como eu também já pratiquei” (P4)

A categoria 5, resultante da análise das entrevistas individuais, revelou as opiniões e as percepções referentes a opinião dos participantes sobre a violência nas escolas. Na Tabela 30 encontram-se a descrição da categoria e os seus respectivos temas, acompanhados de algumas verbalizações que os compuseram.

Tabela 30

Categoria 5: Significações sobre a Violência Escolar – Descrição, Temas e Verbalizações

Descrição:	
A violência é significada pelas diversas ações que atentam contra a segurança ou contra a integridade do outro. Ela existe entre os alunos e também entre os professores e os alunos. Os participantes discorreram também sobre a origem, o aumento, a divulgação e o combate à violência.	
Temas	Verbalizações
Violência entre os alunos	<i>“Já presenciei violência de eminente óbito mesmo, no qual eu vi sangue espirrar para tudo que é lado. Eu perdi a voz durante quinze dias de tanto gritar, perdi a voz, eu fiquei muito” (P6).</i>
Violência com o aluno	<i>“Percebo. Eu percebo, sobretudo nos gritos . Eu não vejo, por exemplo, aluno bater em professor. Isso eu não vejo na minha escola, mas eu vejo o pessoal grita com o professor, assim: “mas eu mandei você calar a boca” Pro professor! O aluno falar pro professor ou então do aluno falar: “Ah professor que é, você está me marcando’, no nível dos gritos. Cada vez mais eu tenho percebido” (P4).</i>
Violência do aluno contra o professor	<i>“Tem de ameaça mesmo. De aluno ameaçar professor mesmo. Professor que interagiu em alguma coisa que ele achou grave. Ou então por falta de respeito com o próprio aluno e aí ele também agir com falta de respeito. Até de receber telefonemas e saber que é o aluno que está ameaçando” (P5).</i>
Bullying	<i>“(…) tem o Bullying também que é muito presenciado. Hoje a gente percebe que um tapa nas costas, tem as brincadeiras que eles fazem. O aluno que tira boas notas, ele é o nerd, é o excluído, ele tem uma característica de ser o bobão da sala. O aluno que tem uma opção sexual diferente dos demais, ele também chega a sofrer dessas consequências de uma forma bem visível” (P3).</i>
Furto	<i>“Tem os roubos que são mais excessivos, furtos, por quê? Porque hoje a demanda de aluno que a gente tem, eu diria o arsenal de coisas que eles trazem para escola mudou muito. Hoje eu tenho o kit aluno, que é o ipod, é a maquina digital, um tênis que custa 700 reais, um óculos de 800. Ele traz consigo algo que chama muito mais atenção que os objetos que traziam antigamente” (P3).</i>

Tabela 30 - continuação

Temas	Verbalizações
Drogas	<i>“Drogas. A gente sabe que acontece, a gente sabe que existe” (P1).</i>
Motivos para a violência nas escolas	<i>“eu acho que a própria transformação que a sociedade vem passando acredito que a mídia acaba também influenciando de alguma forma, acho que as próprias relações que as pessoas estão vivendo entre elas, o estresse do dia-a-dia, eu percebo no trânsito, você está de repente, estou cansada de ver isso eu venho, eu vejo isso toda hora no trânsito, um vai lá dá uma fechada no outro, o outro já, acho que o estresse principalmente, acho que essa mudança de sociedade, de paradigma que está tendo hoje está deixando as pessoas estressadas e aí eu tenho a impressão que é esse estresse e aí não sei de repente a própria formação também da pessoa que a família dá” (P2).</i>
Preparo para lidar com a violência	<i>“(…) O professor, por mais calmo que seja, chega uma hora que pelo excesso de violência: a diretora te xinga, o aluno te xinga, seus colegas te xingam, chega uma hora que você está se sentindo explorado e vem um aluno te fala uma determinada coisa e te dá um soco e você explode também. Eu acho que eu me sinto muito ponderado para isso, mas falar que eu me sinto preparado para lidar, não. Não me sinto” (P4).</i>
Prevenção à violência	<i>“E os meninos são bons para entenderem, quando as regras são esclarecidas e eles têm conhecimento do fato, às vezes eles se assustam. Eu tenho alunos que nunca ouviram falar de bullying, por incrível que pareça. Eu vejo que a escola ainda precisa divulgar mais. A gente tem trabalhado muito com a coisa quando acontece, infelizmente ainda não está tão preventivo. Eu vejo que muita coisa vai acontecendo e a gente vai intervindo e isso nem sempre é tão positivo. Na verdade se a gente tivesse trabalhando ao contrário, a gente tivesse uma possibilidade de a gente unir os meninos” (P3).</i>
Divulgação e aumento da violência	<i>“Agora é uma violência que nunca deixou de existir, nós temos as novidades, agora a novidade é o bullying que é a forma que na verdade acho que era dado outro nome, mas hoje está mais evidente, porque está mais em discussão mesmo. Agora na minha época, que eu era estudante, eu sofri bullying e não sabia. Só não tinha essa dimensão toda e ninguém cuidava disso como uma coisa a ser foco de trabalho na escola. Há um mal estar, que vai passar, eu acho que isso é bobeira de menino e hoje a escola tem um olhar muito mais apurado sobre essas coisas” (P3).</i>

Os participantes disseram que existe violência entre os alunos e violência por parte dos professores e orientadores, no sentido de coagir a tomar determinadas atitudes e com os alunos, no sentido de gritar. Além disso, também disseram ocorrer o inverso: alunos que ameaçam e gritam com professores.

A violência entre os alunos acontece nas brincadeiras e nos descontentamentos entre eles. Contudo, *“o que é mais evidenciado são as agressões verbais”* (P3). A agressão física acontece com pouca frequência, com exceção do contexto de trabalho de adolescentes em conflito com a lei. Dois participantes afirmaram que nunca presenciaram agressão física. Outros dois relataram que presenciaram esse contexto no período em que trabalharam no ensino público. Contudo, alguns contextos de violência física entre os alunos também foi associado aos seus trabalhos atuais. Um caso relatado que chamou a atenção foi *“a agressão cometida por um grupo de adolescentes, que não dentro da escola, mas fora da escola agrediram um outro colega e fizeram filmagem por celular e isso foi transmitido via internet. Eles conseguiram colocar isso para que todos os outros da escola tivessem acesso e nenhum dos colegas que filmaram fez nada para ajudar”* (P3).

A violência cometida com o aluno foi associada ao *“abuso de autoridade do professor”* (P5). São as maneiras de intimidar o aluno que o professor acha que vai fazer surtir efeito, *“mas que não é o caminho, como exemplo, ele imita um aluno em uma brincadeira”* (P5). Desta forma, o professor *“acaba destruindo essa relação, porque está faltando com respeito e abrindo espaço para o aluno também faltar com respeito”* (P5). Uma outra forma de violência com os alunos *“é os gritos mesmo, principalmente da parte da orientação educacional”* (P4). Outro exemplo citado diz respeito ao uso *“de instrumento de avaliação como ameaça para o aluno, tipo acerto de contas”* (P2).

Já a violência do aluno contra o professor foi revelada principalmente nas *“ameaças por parte de alunos”* (P2). Os dois participantes que atuam em sala de aula contaram que já sofreram ameaças por parte dos alunos, que já se sentiram violentados e que existe o *“medo de ser agredido fisicamente”* (P4).

O *bullying* foi o tipo de violência mais destacada entre os alunos. São *“brincadeiras de dar tapas, soco ou de botar apelido, chamar de burro”* (P4). Mas também houve relato de que essas ações não têm a intenção de machucar, *“agredir o outro”* (P5), *“são sem querer”* (P4). Alguns dos participantes relataram ter aprendido sobre essa forma de violência com a divulgação do tema nas escolas. Segundo uma das verbalizações *“o bullying sempre existiu, mas não se sabia que era violência”* (P3).

Contudo, os participantes não deixaram de considerar essas *“brincadeiras inconsequentes”* (P3), uma forma grave de manifestação de violência nas escolas. Um dos exemplos relatados evidenciou *“uma brincadeira entre os meninos que fazem aniversários dentro da escola”* (P3). De acordo com a verbalização, os alunos puxam a cueca do participante até rasgar. Outro depoimento diz que esse tipo de brincadeira pode trazer *“problemas com os órgãos genitais, de afetar e também*

com relação à bexiga, que tem alunos que não consegue segurar e aí fazem xixi” (P5). Essa brincadeira é considerada imprópria pelos entrevistados, que consideraram essas ações entre os alunos como um *“novo código que eles adotaram que se tem que entender” (P3).*

Furtos também foram relatados pelos participantes que trabalharam em escolas públicas. Contudo, um relato evidenciou o problema de furtos também no contexto de escolas privadas. Segundo a verbalização da participante, acontece com certa frequência, devido à maior exposição dos bens materiais, já que cada aluno tem seu *“kit aluno” (P3)*, composto por bens caros e muito visados, despertando o interesse de outros alunos que não têm condições de comprar. Este é o mesmo motivo pelos quais os furtos foram evidenciados no contexto do ensino público, contudo neste houve o relato de maior exposição do aluno, inclusive com a presença da polícia, que, no exemplo citado, entrou em sala de aula e algemou o aluno. A participante criticou este fato, pois acredita que *“não tinha necessidade deles fazerem aquilo” (P1).*

O envolvimento com drogas dos alunos também foi evidenciado como contexto de violência nas escolas, *“problemas com alcoolismo e de drogadição” (P1).* Houve relato de *“aluno que chegou na escola completamente doido” (P1).* Uma participante, também relatou que quando trabalhou no ensino público à noite *“muitos aluno frequentavam bêbados e enfrentavam os professores” (P5).* Ela contou que como coordenadora, atendeu muitos *“alunos bêbados, alunos alterados, com monitores do lado para dar um amparo” (P5).*

Quanto aos motivos para a violência nas escolas, em seu aspecto macro-estrutural, os participantes verbalizaram que essas ações têm origem no individualismo e consumismo próprio da sociedade atual. Entre outros fatores, destacam-se a falta de estrutura familiar, a falta de respeito e de tolerância, o autoritarismo e a busca de destaque entre os colegas. O princípio da violência *“entre os adolescentes dentro do espaço escolar é a disputa de espaço” (P3)*, pois este é o lugar que ele tem para se mostrar *“diante dos seus iguais e precisa ser alguém” (P3).*

Existe também o estresse que é mais apontado no caso dos *“gritos dos professores com os alunos” (P4).* Diante da falta de respeito e dos problemas associados a fatores não escolares os professores começam a *“bater boca no mesmo nível do aluno” (P5)* e isso vira *“agressão, o professor perde a autoridade” (P5).* Os participantes apontaram, nesse sentido, que *“tanto do lado do professor, quanto do estudante, ambos estão mais intolerantes” (P2).* O professor no tratamento de algumas questões *“está explodindo mais rapidamente, o que ocasiona no adolescente um reflexo de repulso de imediato e acaba se tornando mais evidente esse conflito” (P3).*

Nenhum dos participantes revelou estar preparado para enfrentar essas situações de confronto e relataram *“medo de enfrentar situações de enfrentamento entre os alunos” (P5).* Uma das verbalizações inclusive revelou a recusa em lecionar no ensino público em regiões periféricas da cidade pelo medo da violência nessas escolas. Além do medo, eles acreditam que é difícil estar *“preparado para atuar nesse sentido” (P2).* Quando se *“precisa fazer um atendimento desse com*

o aluno, com os responsáveis” (P2), se vê “que você podia ter feito melhor, de forma diferente” (P2).

Dessa forma os participantes refletiram que faltam estratégias de prevenção da violência. A prevenção geralmente acontece em formas de palestras para as famílias, por exemplo, *“sobre as questões dos limites, drogas” (P3)*. Mas na maioria das vezes as questões sobre a violência somente são trabalhadas nos atendimentos, com a orientação pedagógica ou com o coordenador disciplinar. Não existiu relato de trabalho preventivo em sala de aula, ou de mudança de postura nas relações desenvolvidas com os alunos.

Apesar de sentirem os reflexos das ações de violência na escola, somente dois participantes relataram que houve intensificação dos confrontos entre adolescentes e desses com os professores, no espaço escolar. A maioria dos participantes considerou que hoje existe uma maior divulgação. Para eles, *“ouve-se notícias de que a violência aumentou” (P5)*, mas ações dessa natureza são percebidas *“ao longo da carreira como educador” (P2)*.

Em resumo, foi possível observar nos relatos dos participantes diversas formas de violência, além de diversos fatores desencadeadores dessa. Entre os principais fatores tem-se: questões familiares, mudanças na sociedade, estresse do dia-a-dia, aumento do consumismo, diminuição da tolerância, busca de algum meio para se destacar entre os alunos. Finalizando, os participantes ressaltaram a importância de estratégias de prevenção, mas, de um modo geral, contam que não se sentem preparados para enfrentar as situações de violência.

Educação, autoridade e violência nas escolas: fechando relações

Esta seção tem o propósito de articular as análises das produções individuais e os resultados do fórum permanente.

O fórum permitiu escutar os problemas do cotidiano profissional dos educadores, levantando algumas questões sobre as formas como eles percebem sua atuação junto aos adolescentes. Nesse espaço, foi possível visualizar alguns dos entraves que se colocam no processo educativo com os alunos a partir das queixas produzidas por esses profissionais em relação ao seu trabalho. Além disso, os resultados do fórum permitiram evidenciar o vislumbamento pelos participantes de novos posicionamentos na relação educativa com os alunos como forma de resolver seus problemas no trabalho com adolescentes.

As entrevistas individuais mostraram significações sobre o trabalho, o processo de ensino, as regras e leis instituídas nas escolas, as relações desenvolvidas com os alunos e com suas famílias e a violência escolar.

As significações sobre o trabalho (categoria 1 – entrevistas) evidenciaram uma sensação de gratificação mediante a possibilidade de formação do indivíduo e de transformações sociais, mas também foram problematizadas a partir da desvalorização social da profissão e da relação de

prestação de serviço assumida no ensino privado. A queixa ao sistema de ensino tradicional (categoria 2 – entrevistas) foi mantida e foi relatada a necessidade de mudanças na escola para se coadunarem as exigências da sociedade. A família continuou sendo associada à maioria dos conflitos escolares e foi ratificada a necessidade de mudança no padrão de relacionamento entre professores e alunos de forma a permitir uma maior aproximação e afetividade (categoria 4 – entrevistas). Já a violência e a indisciplina foram melhor diferenciadas e englobadas em categorias diferentes: significações sobre as regras e as leis escolares e significações sobre a violência escolar.

Apesar de as perguntas proferidas nos Estudos Orientadores 5 e 6 sobre indisciplina e violência terem sido as mesmas das Entrevistas, a noção de indisciplina nas entrevistas restringiu-se à quebra de regras e aos conflitos próprios do interior da escola; enquanto a violência foi associada a fenômenos de desvalorização e depreciação do colega, dos professores e da escola. Apesar disso ainda houve verbalizações que não consideraram a intencionalidade do ato violento.

As regras (categoria 3 – entrevistas) foram evidenciadas como positivas e os conflitos, demonstrados a partir de seu estabelecimento, foram mais associados ao contexto do Ensino Médio. Os participantes destacaram a disciplina como base da estrutura escolar, contudo houve evidências de práticas disciplinares coercitivas e também de dificuldade no trabalho com alunos que não cumprem as regras. Apesar de poucos, os conflitos existem e as soluções para esses problemas são buscadas junto à família. Além disso, em geral, as escolas seguem a rotina de advertência, suspensão e transferência.

A violência (categoria 5 – entrevistas) foi destacada por meio de suas manifestações. Nas entrevistas foram consideradas: as violências praticadas entre os alunos que assumem a forma verbal e física, além do comportamento de *bullying*; as violências do professor contra o aluno, associadas às práticas pedagógicas estabelecidas por meio de relações autoritárias de ensino; e a violência de alunos contra professores.

As questões familiares, as mudanças na sociedade, o estresse do dia-a-dia, o aumento do consumismo, diminuição da tolerância e a busca de algum meio para se destacar entre os colegas foram as causas mais atribuídas à violência praticada nos espaços de trabalho dos participantes.

Em síntese, as cinco categorias que compuseram a estrutura de análise das entrevistas permitiram fundamentar, com exemplos práticos, as dúvidas e os anseios articulados em forma de queixa durante o fórum permanente. Nesse sentido, os educadores puderam assumir, diferentemente da posição ocupada no fórum, o lugar da individualidade, na produção de suas queixas, ainda que cada uma delas mostrasse ao mesmo tempo a singularidade e a coletividade da formação de alguns sintomas em relação ao processo educativo.

De forma implícita ao processo educativo, percebeu-se a manifestação das dificuldades da prática enquanto queixas em relação aos alunos e às famílias desses. Essas queixas, associadas a sentimentos de angústia, revelam uma condição de desconforto e de despreparo para lidar com as dificuldades do cotidiano profissional. De acordo Lajonquière (1997), Mrech (1999) e Tizio

(2003) essas sensações demonstradas pelos participantes podem significar um impasse na relação desses profissionais com os alunos e com a escola, as quais podem ser associadas às situações de fracasso escolar. Já Pinto e Batista (1999) e Codo e Vasques-Menezes (2001), aliam esses sentimentos às reações que não permitem esses profissionais darem conta dessas dificuldades encontradas na sua prática profissional. Em conjunto, essas dificuldades funcionam como obstáculos a prática educativa.

Também se faz significativa, a partir dessa análise, a constatação de que o exame dos fracassos e das dificuldades do trabalho educativo com adolescentes, como parte integrante da escola, é um desafio para esses profissionais e, como reflete Carvalho (2004), prescindir de uma análise das relações que se criam e se perpetuam na instituição escolar.

Como foi manifestado em algumas discussões presenciais e na categoria 1 das entrevistas, existe uma tendência de a escola privada pautar-se por uma relação de prestação de serviços com os alunos, o que descaracteriza, de acordo com o entendimento dos participantes, a prática institucional de escolarização. Assim, podemos apreender desse discurso que há uma relação de consumo que se sobressai à prática educativa.

Essa relação para Bauman (1998) e Lefort (2007) desvaloriza o contexto institucional e deixa a escola, assim como outras instituições, vulnerável a práticas que sobrepõem o individual ao coletivo. Nas concepções de Arendt (1969/1994) e Bauman (1998), essa descaracterização dos espaços coletivos possibilita o surgimento de violências físicas e verbais que configuram um descrédito dos bens públicos em razão das necessidades individuais.

A escola vive essa individualização por meio da apropriação de inúmeras metodologias que visam obter a eficiência do ensino a nível individual (Arendt, 1954/2000; Carvalho, 2008). No contexto de ensino mencionado pelos participantes da pesquisa (Ver tabela 27), destaca-se o esvaziamento do coletivo a partir da necessidade de conferir atendimento individual aos alunos ou a partir da exigência de transmitir conteúdos para que eles possam passar no vestibular ou da necessidade de conferir flexibilização a esses mesmos conteúdos, proporcionando atividades mais prazerosas e espaços de socialização agradáveis.

Em ambos os casos, a escola se atenta para as necessidades individuais daquele grupo social. Os conteúdos não são vistos como possibilidade de vinculação epistêmica com o mundo antigo, relacionando-se, assim, de acordo com Lajonquière (1997, 1999) a um esvaziamento do campo simbólico do saber, ou seja, da função da educação como transmissão de símbolos culturais, que confere com um sentido de humanização da natureza humana (Kupfer, 2001).

Aquino (1998), Kupfer (1998) e Arendt (1954/2000) ainda argumentam que a descaracterização da transmissão educacional na instituição escolar provoca uma dissociação entre novas e velhas gerações, na qual a segunda não consegue mais vincular a primeira a um espaço público de tradições comuns, podendo gerar assim atitudes consonantes com atos de violência e

vandalismo. Contudo, a visão dos participantes sobre os atos de incivildades que acometem os espaços escolares não se coaduna com essa ideia (Tabela 30).

Sobre a violência escolar, foi observado que as práticas pedagógicas tradicionais, conferidas com a postura de transmissão de conhecimento própria da pedagogia tradicional e tecnicista (Libâneo, 1986; Luckesi, 1994; Saviani, 1999, 2007), são referidas pelos participantes como consoantes às práticas de transgressão dos alunos. De acordo com os participantes, uma escola que não consegue justificar sua importância para os alunos, pautando-se por meio de conteúdos descaracterizados da realidade, possui elementos que agravam o quadro de desinteresse e desmotivação dos alunos, sugerindo comportamentos desrespeitosos.

Contudo, a relação de violência também foi abordada por meio da degradação dos valores sociais e das dificuldades enfrentadas na educação familiar (Tabela 30). Assim como Guimarães (1995), Cardia (1997), Zaluar (2004) e Waiselfisz (2006), os participantes perceberam as incivildades surgidas na escola a partir de aspectos externos à realidade escolar. Esses autores evidenciam a violência na escola como um reflexo da violência social ocasionada pela pobreza e exclusão social de um grande número de jovens.

Os participantes, ao contrário, conferiram o problema à falta de estrutura familiar, à falta de respeito e de tolerância, ao autoritarismo e à busca de destaque entre os colegas, o que conjuga-se à perspectiva de individualismo referida por Arendt (1958/2001) e Bauman (1998). É possível perceber, no entanto, que apesar das percepções dos participantes terem se aproximado da concepção de Arendt (1969/1994) sobre as causas da intensificação da violência na sociedade, não existe uma aproximação entre as construções desenvolvidas na pesquisa e a concepção de violência na escola como um resultado da crise da autoridade escolar, conforme apresentado por Arendt (1954/2000), Aquino (1998) e Kupfer (1998).

Para os participantes, os problemas relacionados às incivildades no cenário escolar não estão associados às suas práticas, com exceção das transgressões, configuradas como reação ao autoritarismo, e das práticas pedagógicas descontextualizadas. Dessa forma, mesmo quando as práticas pedagógicas são apontadas como problemas, elas são apresentadas em um contexto de imposição curricular dos quais os participantes não se consideram responsáveis.

Os problemas das práticas pedagógicas são relacionados ao contexto de desinteresse e desmotivação frente ao currículo descontextualizado que é exigido no Ensino Médio. Como soluções apresentadas a esses problemas, são propostos modelos de educação escolar, os quais têm o objetivo de comprometer os alunos com o ensino e de evitar reações negativas à escola. Esses modelos são associados à pedagogia de projetos, ao bem-estar, à socialização, ao desenvolvimento de habilidades e competências, entre outros que apontam para uma apropriação metodológica mais eficaz do desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos (Ver tabelas 8, 22, 27 e 28).

Em nenhum momento os participantes evidenciaram que a falta de referência da escola, como autoridade que se responsabiliza pela educação desses jovens, pode estar relacionada aos atos de incivilidade na escola. Esse contexto é associado, por alto, à realidade familiar, que segundo eles, tem responsabilizado a escola pela educação emocional de seus filhos (Ver tabelas 8 e 9).

Visto isso, encontramos duas dualidades, na compreensão do processo de ensino pelos participantes, que consideramos importantes para o entendimento das diferenças evidenciadas para a compreensão do fenômeno da violência nas escolas, entre a literatura e os resultados desta pesquisa. Essas se referem a duas dicotomias: a relação de autoridade concebida pelo afeto em oposição ao exercício da mesma por meio da afirmação das hierarquias institucionais; e a relação de ensino-aprendizagem fundamentada na mediação do conhecimento em oposição à transmissão do conhecimento.

Com relação à primeira dicotomia, de acordo com os dados (Ver tabelas 11, 12 e 29), no que diz respeito à relação de autoridade, as posições destacadas tanto nas entrevistas como no fórum permanente, referem-se ao desenvolvimento de uma autoridade firmada nas relações de proximidade em oposição a posições de hierarquia definidas como autoritárias. A análise mostrou que as posturas de ação junto aos alunos foram vistas ora voltadas para a persuasão ora voltadas para a coerção, ainda que sem o uso da força física. A persuasão se destaca em contraposição ao autoritarismo, revelado pelas práticas coercitivas e como forma de fazer o aluno entender e respeitar as regras.

Especificando as relações de afetividade e de confiança, ressalta-se ainda para a ascensão de uma autoridade desenvolvida com base na relação de proximidade verificada pela demonstração de afeto aos alunos, diferentemente do que eles consideram uma autoridade baseada na hierarquia. Essas construções vão de encontro ao teorizado por Arendt (1954/2000, 1969/1994).

Arendt (1954/2000) confia à educação um espaço pré-político, no qual as relações são assimétricas e obedecem uma certa hierarquia. Todavia, nas análises produzidas neste trabalho, sobretudo, em relação às respostas sobre o tipo de relação que deve ser desenvolvida com os alunos, à autoridade escolar como vínculo hierárquico não é considerada positiva. Pelo contrário, as relações com os alunos quando realizadas por meio da hierarquia institucional tendem a ser consideradas autoritárias.

Com receio de serem recriminados ou identificados como figuras repressoras associadas a uma prática autoritária, a articulação da fala dos participantes prima pela colocação da autoridade junto às características de afinidade com o grupo e de demonstração de afeto, descaracterizando o vínculo assimétrico que supõe submissão espontânea à autoridade. Esse medo fica bem evidente na semana 7 do fórum permanente, na qual os participantes puderam discutir, com base na leitura de Aquino (1998), a relação de hierarquia como algo positivo. Eles disseram sentir receio de assumirem uma postura de hierarquia e serem acusados pelos alunos e pelas famílias de abuso de poder.

A hierarquia é associada à coerção e ao vínculo educativo autoritário, da mesma forma que nos estudos de Bordieu e Passeron (1975), Bordieu (1989), Freire (1981, 2003) e Chauí (1994, 2000). Dessa forma, apesar de os participantes revelarem nas suas falas a posição de referência que eles ocupam para os adolescentes, própria dos seus lugares estabelecidos na diferença de gerações, demonstrou-se um certo receio na fala de ser identificado como aquele que se ocupa de uma posição hierarquicamente superior. Estar em uma posição de referência, para eles, não significa necessariamente estar em uma posição hierárquica superior. Assim, podemos inferir que os participantes reclamam pela constituição de um novo vínculo educativo firmado na horizontalidade das relações.

Analisando os escritos de Arendt (1954/2000; 1958/2001) e Carvalho (1996a, 2004, 2008), podemos entender que a relação de autoridade, tal qual é constatada nesses estudos, não foi entendida pelos participantes, mesmo após as leituras referidas no fórum. À medida em que no mundo moderno o conceito de hierarquia foi vinculado às relações de autoridade pautadas pela dominação, parece que o vínculo entre esse conceito e o respeito às tradições do passado perderam o sentido. Dessa forma, o respeito mútuo estabelecido por meio da relação de afetividade, a qual permeia as declarações dos educadores sobre o exercício de autoridade, só pode existir se relacionado a uma atitude de colocar-se ao lado dos alunos no processo de ensino e nunca como alguém que sabe mais.

Na percepção dos participantes a palavra afetividade está associada a uma relação de confiança que propõe uma valorização do conhecimento, das habilidades e das potencialidades do aluno. Essa posição, na concepção de Kupfer (2001) e Almeida (2002), é positiva para a relação de ensino-aprendizagem, contudo as preposições colocadas para que essa relação de confiança possa acontecer não são caracterizadas somente mediante a vinculação da ideia de uma autoridade horizontal. Isto é, aquela que se apresenta ao lado do adolescente, possibilitando o aprendizado prazeroso, focado na experiência e na relação de aprender a aprender (Ver tabelas 8 e 9).

Em razão disso, podemos analisar a segunda dualidade estabelecida a partir dos resultados da pesquisa: a dicotomia entre a mediação e a transmissão do conhecimento. A transmissão evidenciada na fala dos participantes remete a um desligamento da qualidade de estar junto ao aluno, à medida em que propõe na relação um outro que sabe mais. A posição assumida em relação à transmissão de conteúdos é de que estes desconsideram os saberes dos alunos e constata uma verticalidade nas relações de ensino que tratam o aluno como alguém desprovido de conhecimentos ignorando sua realidade. Essa relação, de acordo com Freire (1981), confere às práticas pedagógicas um caráter autoritário e está relacionada à formação de personalidades conformistas, na visão de La Taille (1999).

Vista por esse ângulo, a autoridade na escola demonstraria uma dimensão configurada como “circulação horizontal” (Kehl, 2000, p. 44), em que a transmissão do saber e da experiência se dá preferencialmente entre semelhantes, apagando a assimetria que existe entre as gerações. Em

consonância com os pressupostos da crise na educação teorizada por Arendt (1954/2000), o grupo da pesquisa sintetizou o papel do professor nos temas: formação do aluno, na qual se desenvolve o papel de mediação do conhecimento; interação com o aluno, na qual se buscam técnicas para o desenvolvimento de uma relação positiva; apoio afetivo, e a dicotomia, apontada entre as posições de detentor e facilitador do desenvolvimento (Ver tabelas 8, 9, 27 e 29)

Esses resultados refletem o segundo pressuposto básico da crise na educação, no qual o ensino fica limitado às técnicas utilizadas pelo professor para o desenvolvimento das competências individuais dos alunos. Na visão de Arendt (1954/2000) e Carvalho (1996a, 2001a, 2004, 2008), essas posições não permitem aos educadores se colocarem em razão do seu conhecimento em lugar diferenciado do aluno, perdendo, assim, sua fonte mais legítima de autoridade, isto é, o lugar de referência na preparação de crianças e jovens para encontrarem o seu lugar no mundo adulto, característica própria da diferença de gerações.

A autoridade do professor não podendo se fundamentar na relação pedagógica do conhecimento, se estende às relações desenvolvidas no contexto da formação individual e se fundamenta a partir do encontro particular com o aluno, na conversa amiga, no afeto demonstrado, no suporte que serve de referência e na escuta dos problemas particulares. Nesse sentido, as falas identificadas sobre autoridade oscilam entre o lugar comunitário da fratria (Freud, 1913/1974; Kehl, 2000) e o lugar de saber conferido a um Outro adulto, que sabe mais na ordem das gerações, e, portanto, pode aconselhar, orientar e servir de referência (Freud, 1910/1974; Calligaris, 1994; Lajonquière, 2000; Kupfer, 2001; Mrech, 2006).

Gutierra (2003) afirma que para que seja possível o ato educativo, deve-se sustentar a Lei e a tradição e veicular “um dever ser” (p.86). O professor, neste caso, precisa saber sobre seu dever, no sentido de sustentar a lei e a cultura e assumir a função paterna por meio do que a psicanálise denomina de sua própria dívida simbólica, a qual jamais poderá ser saldada por completo.

O que os participantes não conseguem é justamente fundamentar o posicionamento discursivo, próprio dos adultos, que evidencia a dívida simbólica das gerações mais novas com as gerações antigas. A posição de referência, de adulto da relação, como nos diz alguns participantes (Tabela 29), não encontrada nos seus próprios saberes instituídos por meio da tradição, assume com dificuldade a posição de dever com a geração mais nova de instituí-los no mundo comum (Arendt, 1954/2000) ou na transmissão da dívida simbólica que nos constitui humanos (Freud, 1929/1974; Lajanquière, 2000; Kupfer, 2001).

Dessa forma, a relação estabelecida com os alunos ao contrário de se alimentar da autoridade epistêmica, apontada por Tizio (2003), ou da autoridade do mestre, identificada por Kojève (2004), fundada no conhecimento e remetida a duas outras posições, à da tradição sobre a inovação e à do passado sobre o presente (Arendt, 1954/2000), busca suas referências na fratria. Esse espaço é destinado às relações horizontais, nas quais o laço fraterno possibilita o compartilhamento de certa dignidade de viver, de circular pelo mesmo espaço público entre os

irmãos, de possuir o mesmo reconhecimento para todos os membros (Calligaris, 2000; Kehl, 2000; Lesourd, 2004).

As produções conferidas neste trabalho aos participantes, sobretudo de desvalorização, desrespeito e desautorização, com efeito, são igualmente ressonantes junto ao desejo de se colocar ao lado do aluno como um igual. Este cenário é palco do ideário educacional moderno, que de acordo com Imbert (2001), alimentado por desígnios imaginários não é capaz de recorrer às relações de poder que devem sustentar o cenário institucional, relativizando a autoridade do professor e supervalorizando os adolescentes como sujeitos do seu próprio conhecimento.

De acordo com a psicanálise, a aprendizagem possibilita à criança tomar para si aquilo que era do campo do Outro. Essa perspectiva propõe que relação pedagógica estabelecida entre professor e aluno trata-se da relação transferencial construída entre o adolescente e o adulto que é, essencialmente, da ordem de uma iniciação do desejo (Calligaris, 1994; Neves & Almeida, 1998; Mrech, 1999; Kupfer, 2001; Cohen, 2004).

A relação de transmissão vista por esse ângulo representa justamente afetividade demonstrada pelo professor ao aluno, por meio do ofício de ensinar. Aquino (1998), Arendt (1954/2000) e Carvalho (2004, 2008) dizem que essa transmissão ocorre na medida em que o adulto se responsabiliza pela introdução dos que são novos na cultura às tradições que representam o mundo público construído pela humanidade.

Almeida (2002) afirma que a relação entre professor e aluno é triangular. Envolve professores e alunos, e também o conhecimento, identificado como um objeto que circula nessa estrutura social e relacional. Na imagem formada pelos participantes temos uma modificação nesse circuito; dada a possibilidade verificada nos resultados de acesso direto ao objeto de conhecimento pelo aluno, principalmente a partir da interação com tecnologias que disseminam conhecimentos, a relação professor-aluno passa a acontecer por meio de outras vinculações. Isto é, eles passam a ocupar posições de intermediários, entre o aluno e o objeto de conhecimento (Ver tabela 22).

Segundo os participantes, o que possibilita o vínculo afetivo com os adolescentes a partir dessa constatação é o estabelecimento de uma relação de escuta e de diálogo que gera confiança. E, nesse circuito, é evidenciado o desligamento do ato de ensinar da relação afetiva com o adolescente.

A palavra ensino abrange, em sua concepção, a possibilidade da transmissão de algo para alguém (Lajonquière, 1999; Carvalho, 2001a, 2002). Assim, ensinar envolve transmitir conceitos a outros indivíduos, o que é justamente a prática pedagógica que vem associada à ideia de mudança pelos participantes. Segundo as reflexões observadas, o foco da atividade pedagógica deve ser a contribuição para a construção do conhecimento do aluno.

A palavra mediação nos remete ao significado de alguém que intermedia algo. A relação de transmissão pautada entre aquele que ensina e alguém que aprende não é oposta ao conceito de mediação. O elo que existe nessa relação é a referência que existe entre os saberes que são

consagrados na cultura e o futuro que se espera por meio dos jovens que são novos nesse mundo. Porém, no contexto da pesquisa, a palavra mediação é usada como a capacidade dos educadores em se colocarem como intermediários entre o aluno e o conhecimento, contribuindo para o processo de construção deste.

Dessa forma, a prática pedagógica considerada eficaz vai no sentido de ensinar os alunos a aprenderem a aprender. O professor deve ser responsável por facilitar a construção do conhecimento ou ainda por mediar a relação do aluno com o conhecimento, evidenciando e intervindo no seu desenvolvimento (Valente, 1997; Delors, 1998; Moraes, 2007). Sob esse princípio, Azanha (1995, 1996/2006), Carvalho (2001b) e Duarte (2001) acreditam que as relações estabelecidas entre professor e aluno ficam reduzidas ao princípio da aprendizagem. Esses pressupostos difundidos com o movimento das pedagogias renovadas foram atualizados pelas ideias pedagógicas atuais e prevalecem na concepção dos educadores como alternativas metodológicas de proporcionar soluções para os problemas educacionais.

Se tomarmos como base as ideias pedagógicas desenvolvidas durante o século XX e início do século XXI, podemos dizer que esse contexto se faz na medida em que tantos critérios norteadores das ações educativas são colocados para esses profissionais. A partir das críticas às ideias educacionais positivistas, o foco de soluções para educação foram todos centrados na imagem de modificação das práticas descontextualizadas e rígidas, propostas pelos movimentos pedagógicos que se articulam com o positivismo.

Todavia, de acordo com Azanha (1995), Carvalho (2001a) e Duarte (2001), esses princípios expostos pela crítica ao modelo positivista não estão associados hoje a nenhum contexto de ensino concreto na educação brasileira hoje. Dessa forma esses conceitos de renovação educacional, firmados no princípio de aprendizagem pela experiência e que indicam a capacidade de aprender em várias dimensões, são vistos apenas como discursos que preveem a crítica a um contexto tradicional de ensino associado à transmissão do conhecimento. Para os autores, essas diversas ações norteadoras resultam no empobrecimento teórico da noção de ensino, que se configura na descaracterização dos papéis institucionais de educação.

Se ensinar envolve transmitir algo para alguém, aprender deveria significar conhecer o mundo com alguém. Mas os participantes nos apontam que conhecer o mundo pode ser feito com algo, com um objeto. A aprendizagem pode ser associada a qualquer objeto porque anteriormente ela está ligada a uma concepção de que aprender envolve desenvolver habilidades e competências (Ver tabela 8). Ensinar, nesse sentido, trata-se de conhecer sobre o processo de construção de conhecimento do aluno (Valente, 1997).

Dessa forma, novamente é possível perceber as dimensões da crise na educação revelada por Arendt (1954/2000). É possível afirmar que os participantes corroboram com a ideia de que existe um mundo autônomo dos jovens, à medida em que acreditam que nada têm a ensinar a esses adolescentes, mas apenas intermediar o seu contato com os objetos de aprendizagem.

A crítica à transmissão educacional, a partir da identificação com abordagens atuais da pedagogia (Freire, 1981, 2003; Delors, 1998; Gadotti, 2000; Moraes, 2007), nesse sentido, revela a ausência nas práticas profissionais dos participantes do que Gutierrez (2003) chamou de “transmissão viva”. A autora fala da relação dos professores com sua função, com o saber e com o ensinar, como uma relação marcada pelo desejo que dá essa vivacidade e possibilita a transmissão do desejo de saber aos seus alunos. É dessa maneira que o professor exerce função fundamental também na construção e na manutenção dos laços sociais que vão além de modelos propostos pela cultura de consumo, a qual faz dos objetos de saber mercadorias rapidamente descartáveis.

Os tratamentos dos conteúdos escolares como despersonalização dos objetivos relacionados ao desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, apontamentos feitos tanto nas discussões do fórum quanto nas entrevistas (Ver tabela 27), são, desse modo, retratos da relação de prestação de serviço estabelecida entre as escolas, as famílias e a sociedade, que refletem a crise da autoridade e da tradição que foram manifestadas a partir da evolução do pensamento moderno. Com base nisso, as ações de transmissão educacional não conseguem ser visualizadas como possibilidades de um vínculo educativo pautado pelas relações de autoridade, mas apenas como conteúdos que devem ser transmitidos com a função única e exclusiva de aprovarem os alunos no vestibular.

Aproximando-nos da discussão de Bauman (1998) e Lefort (2007) sobre a liquidez dos valores contemporâneos, nos permitimos inferir, a partir dos resultados evidenciados, que a escola, enquanto prática social esvaziada do sentido de formação para o mundo público comum, tal quais outras esferas da sociedade, vem se realizando por meio do consumo de produtos de aprendizagem. Com base nessa discussão, elaboramos um esquema, apresentado na Figura 1, que sintetiza de forma gráfica a análise realizada nesta pesquisa a partir da relação dos entraves cotidianos quanto à prática com adolescentes e às incivildades na escola.

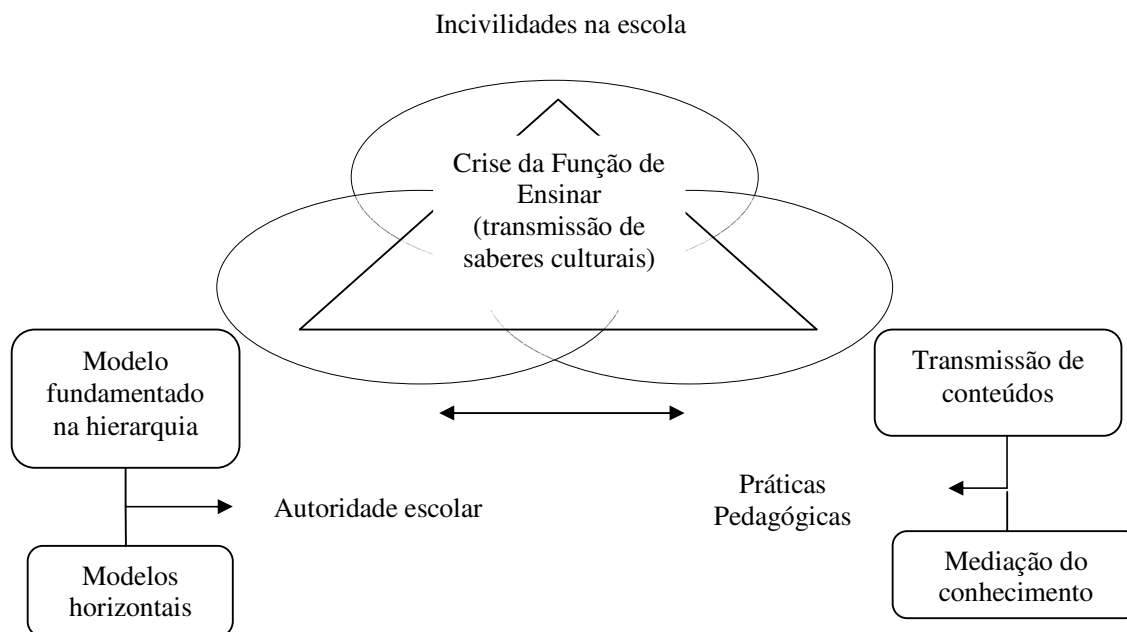


Figura 1

Relação entre os Entraves Cotidianos na Prática com Adolescentes e as Incivilidades na Escola

A relação proposta no esquema diz respeito a uma estrutura que fundamenta o processo educativo a partir da transmissão de saberes culturais que evidencia uma diferença geracional entre adultos e adolescentes, base da relação de autoridade.

A noção de crise é evidenciada a partir do movimento pedagógico contemporâneo que tem início com o movimento iluminista de educação para a liberdade. Esse propõe um afastamento da função de ensinar da noção de transmissão de saberes, base da autoridade, estabelecida na relação professor-aluno quando o primeiro se responsabiliza pela transmissão dos saberes que representam marcas simbólicas responsáveis pelo processo de humanização das novas gerações.

Por mais que os participantes tenham tentado evidenciar a insuficiência do sistema educacional tradicional, por meio de uma desconsideração do jovem enquanto ator de sua própria história, eles apontaram para técnicas e princípios educacionais novos, como a escuta do adolescente e a conversa pautada no diálogo, como soluções para os conflitos com os alunos que submetem a educação a um reducionismo técnico, revelado na dicotomia entre a mediação e a transmissão do conhecimento.

Nesse sentido, a base das novas metodologias educacionais evidenciadas por meio da noção de mediação do conhecimento continua mostrando, como no ensino dito tradicional e tecnicista, os desdobramentos da modernidade e, por conseguinte, a inflação da satisfação das

necessidades individuais nas relações educativas que revelam novas formas de vinculação com as gerações mais novas, as quais não permitem relações de hierarquia.

Se assumirmos que a relação educativa consiste em um assujeitamento necessário a uma estruturação específica da vida adulta, ou seja, na responsabilidade de fazer adolescentes, adultos em condições de escrever sua própria história, por meio da imposição das tradições culturais (Lajonquière, 1999; Kupfer, 2001), também não podemos negar que as práticas pedagógicas horizontais evidenciadas pelos participantes dificultam um encontro com esse propósito.

A violência traduzida nos pequenos atos de incivilidade que geram mal-estar, neste caso, pode denunciar a substituição do vínculo educativo marcado pela autoridade epistêmica (modelo com base na hierarquia), pelo vínculo educativo marcado pelos modelos identificatórios entre irmãos (modelos horizontais). Logo, as incivildades podem significar uma busca dos jovens pela resignificação das funções dos pais, dos professores, da escola e da educação a partir da mediação simbólica com as tradições que formam a comunidade humana.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dos capítulos que compõem esta dissertação, abordamos a problemática das violências praticadas nos espaços escolares a partir da reflexão sobre os entraves cotidianos encontrados no trabalho educativo com adolescentes. A metodologia de trabalho com o grupo de educadores possibilitou a interlocução entre profissionais da educação e gerou vários questionamentos a respeito dos obstáculos apontados às práticas pedagógicas que fundamentaram a reflexão sobre os objetivos apresentados nesta pesquisa. Para concluir esse percurso, propomos, então, voltar ao ponto de partida, desenvolvendo de forma sucinta algumas considerações sobre os objetivos deste trabalho.

Os resultados do estudo apontaram que, para os participantes, fatores diversos são desencadeadores da violência nas escolas. Os mais importantes foram: questões familiares, as mudanças na sociedade, o estresse produzido a partir das interações profissionais, o aumento do consumismo na sociedade, a diminuição da tolerância, a busca do adolescente por algum meio para se destacar entre os colegas, e a desilusão do aluno com a escola atual.

Já em relação aos entraves ao trabalho com adolescentes, o estudo evidenciou, como recorrentes no discurso dos participantes, os obstáculos relacionados à falta de interesse dos alunos pelos estudos, o relacionamento das famílias com a escola, e as incivildades praticadas no espaço escolar.

Desse modo, as reflexões produzidas apontaram que os fatores escolares não são os únicos presentes na produção das ações de violência na escola, sendo incluídos, também, diversos fatores de ordem social. Contudo, dentre os entraves presentes no cotidiano escolar que interferem na produção da violência, foram indicados a falta de interesse e de comprometimento dos alunos pelo tipo de ensino desenvolvido na escola e a falta de participação das famílias na educação dos filhos.

Ressalta-se, ainda, que a própria violência, por meio da noção de incivildades, se revelou como um obstáculo ao processo educativo. Dessa forma, ao mesmo tempo em que a violência pode ser gerada por algumas dificuldades vivenciadas no processo educativo, ela também assume a posição de entrave a partir do momento em que compromete as relações de ensino.

Assim, comportamentos desrespeitosos com professores e alunos, ameaças vivenciadas a partir de conflitos velados, brincadeiras preconceituosas, relatadas como *bullying*, são apresentados como impeditivas ao processo de ensino, revelando sentimentos de medo e impotência, por parte dos educadores, no enfrentamento desses conflitos.

A falta de interesse pelos estudos foi a principal queixa relatada pelos profissionais no que se refere ao trabalho com os adolescentes. O estudou ressaltou que na concepção desses profissionais existe a necessidade de flexibilizar o conteúdo escolar, de modo a adaptá-lo aos

interesses dos alunos. Também foi considerado importante oferecer atividades complementares e de lazer aos alunos, de forma que esses se sintam à vontade e menos pressionados na escola, ressaltando-se a importância da escola como um espaço de socialização para os alunos.

Com relação às famílias dos alunos, as queixas foram apresentadas por diferentes ângulos. Por um lado, os pais foram considerados como relapsos, sem a preocupação com o acompanhamento do filho na escola, e percebendo a escola somente como prestadora de serviço. Por outro, existiu a consideração da família como uma grande aliada na educação escolar, principalmente diante da presença de problemas de conduta dos filhos.

Já com relação à queixa sobre as incivildades, identificou-se que a principal característica associada a esses processos é a perda da autoridade do professor e a negligência do aluno com a sua aprendizagem. Nesse contexto, o levantamento das experiências referentes à violência escolar vivenciadas pelos educadores demonstrou a presença de diversas formas de conflitos. Os casos de agressão que atentam contra a segurança ou contra a integridade do outro foram descritos principalmente no contexto de trabalho com adolescentes em conflito com a lei.

A pouca manifestação de ações que caracterizavam a intencionalidade da agressão ao outro, nos fez atentar mais para a experiência de violência nas escolas, enquanto incivildades que geram um sentimento de insegurança e impotência nos integrantes da instituição, do que para uma ação de violência interpessoal com desejo de destruição dos espaços público e do outro.

Contudo a presença de violência foi identificada, não só entre os alunos, mas também dos professores para com os alunos e vice-versa. Entre alunos houve destaque para violência verbal, física, velada e por meio de *bullying*. O uso de drogas e a ocorrência de furtos na escola também foram bastante relatados. Já a violência por parte dos professores contra os alunos assumiu principalmente a forma verbal, por meio de gritos ou ameaças. Por outro lado, a violência de alunos contra professores também foi citada, principalmente a verbal e a velada, por meio do desrespeito e da indisciplina.

O aparecimento dessas ações de indisciplina e de desrespeito, que podem ser conduzidas com autoridade e serem significadas como expressões adolescentes de incorporação das leis sociais, mas que foram interpretadas pelos participantes como agressões, permite reflexões a respeito de como os educadores tem se sentido diante da responsabilidade com a educação.

Destaca-se, nesse sentido, que os educadores reconhecem sua responsabilidade na formação dos jovens, principalmente no que diz respeito à preparação para a vida a partir do reconhecimento da escola como espaço de socialização e construção de valores. Contudo, eles veem revelado no seu cotidiano um sinal de desgaste desse fenômeno social e se percebem sobrecarregados e sozinhos nessa tarefa de educar.

Envolvidos por vários norteamientos pedagógicos esses profissionais assumem cada vez mais responsabilidades, e, frente à magnitude do dever, se veem impedidos de ensinar. Sobressaem-se, assim, reclamações sobre não conseguir prender o aluno dentro da sala de aula,

muito menos despertar e manter seu interesse pelos conteúdos curriculares específicos. Presos a desenvolver a melhor metodologia para conseguir a atenção dos adolescentes e a melhor forma de relacionamento para contribuir para o desenvolvimento desses jovens, esses profissionais não veem saída quando suas metodologias falham.

Dessa forma, apesar de ter sido evidenciado como questão mais importante no trabalho com adolescentes, as formas de relacionamento desenvolvidas com os alunos, os conflitos do cotidiano não conseguem ser superados com ações educacionais simples. Quando o diálogo não é o suficiente ou a conversa com a família não surge efeito, para conter os comportamentos de indisciplina, a única solução vislumbrada é o afastamento do aluno. O paradoxo desse resultado é que o cotidiano profissional com os adolescentes foi apresentado como muito positivo e estimulante, dado a possibilidade de ajudar os alunos a conquistarem seus objetivos.

Os resultados apontaram como foco do trabalho com adolescentes, a necessidade de a escola encontrar estratégias de trabalhar com os problemas de aprendizagem e a falta de comprometimento, além de atuar no sentido de estabelecer um suporte emocional para os alunos, contudo, uma solução do ponto de vista institucional não foi vislumbrada. Os educadores conseguem, tão somente, responsabilizar os indivíduos (o aluno, o professor ou a família) pelas dificuldades que se revelam obstáculos à prática educativa.

Visto isso, à guisa de conclusão deste trabalho, assinala-se que os apontamentos queixosos evidenciados neste estudo indicaram uma dificuldade de estabelecimento de autoridade junto aos alunos consonantes à dificuldade de estabelecimento de um foco preciso para a ação educativa. Como foi apontada, a partir da literatura proposta, na educação a autoridade pode ser entendida como uma forma de responsabilidade assumida pelos mais velhos de conduzir, por meio da estruturação dos saberes culturais, as novas gerações ao mundo público.

Todavia, o problema desses educadores gira em torno de como conseguir a atenção dos adolescentes para a escola. A lógica da autoridade é invertida e os educadores passam a se perguntar o que poderiam fazer para chamar a atenção desses jovens. Nesse caso, os educadores assumem a postura de que esses meninos e meninas detêm o saber do que é melhor para seus futuros e, como os próprios adolescentes se questionam sobre a validade das ações educativas, dos conteúdos escolares e dos meios de conduzir a educação, os educadores sentem-se perdidos.

Sem se sentirem seguros e amparados por suas tradições, a relação de autoridade é afirmada dentro da relação de proximidade com base no diálogo, na confiança e no respeito mútuo, ao passo que a hierarquia institucional é apontada como autoritarismo. Porém, se algum comportamento de transgressão às regras não é solucionado com base nesses princípios, os profissionais focam suas ações para a família e para o possível desligamento do aluno da escola. Ou seja, se sustentam no mesmo princípio recriminado: o autoritarismo.

Com base na reflexão de Arendt (1954/2000) sobre a crise da autoridade no mundo moderno, nos permitimos indagar a respeito do sentido que esses educadores dão à palavra

hierarquia como sinônimo de um poder autoritário, e, ao mesmo tempo, conseguem perceber soluções não autoritárias na justificação de transferências a partir de questões individuais.

Da maneira como é entendida pelos participantes desta pesquisa, a hierarquia foi uma posição ocupada por aquele que detém o poder. Contudo, a mesma não pôde ser significada pela existência de uma tradição pública que conferiu autoridade àquela posição de falar em nome da comunidade. No caso da escola, tradicionalmente foi conferido a essa, o lugar do ensino de conhecimentos e de regras públicas necessárias à vida em sociedade. No entanto, uma vez que os educadores não conseguem significar essa hierarquia no compromisso estabelecido com a transmissão das tradições públicas às novas gerações tendem a encarar o vínculo hierárquico de maneira negativa, isto é, como imposição de ordem à revelia das vontades e das necessidades dos alunos, inclusive em relação à transmissão de conhecimento.

Com base nessas reflexões, consideramos que a supressão das hierarquias institucionais pode significar a ruptura simbólica com o passado e a emergência de um conceito novo de escola, no qual se pretende que as transformações sociais possam se prescindir da educação. Nesse novo contexto, as relações de autoridade, sejam na família, sejam na sala de aula, que deveria seguir a lógica de que os pais ou professores detêm conhecimentos legítimos e necessários ao pleno desenvolvimento das novas gerações, só conseguem se fazer presente dentro do estabelecimento de um vínculo fraterno, no qual se responsabilizar pelos mais jovens não é mais assumir que se pode conduzir e orientar ações futuras a partir da transmissão de um saber, mas antes de tudo se perguntar sobre as necessidades desses jovens e do que eles precisam para proceder às transformações sociais que o mundo contemporâneo exige.

Para finalizar, destacamos que a escuta e a reflexão dos educadores foi uma estratégia que possibilitou colocar em cena diferentes realidades educacionais que, contudo, apresentaram sintomas parecidos, ininteligíveis aos olhos dos profissionais da escola, mas que aos poucos foram sendo percebidos pelos professores como tendo diferentes significações.

Nesse sentido, sabe-se que aquilo que insiste na fala de um grupo não deve ser tomado apenas no âmbito da singularidade do sujeito, mas como produto da rede discursiva que permeia todo o grupo. As queixas sobre as ações indisciplinadas, as manifestações de incivilidade, a dificuldade de motivação dos alunos e a perda da autoridade, fazem parte do cotidiano profissional desses educadores que, em meio às profundas transformações da educação, se veem mergulhados em dúvidas, anseios e inseguranças.

Enfatiza-se a importância da promoção de um espaço de escuta e reflexão para esses profissionais, compreendendo a luz do reconhecimento do desejo expresso pelas palavras, que essa é uma possibilidade de expressão e transformação de ações cotidianas. Dessa forma, entendemos que a relevância deste estudo está na contribuição dada aos sujeitos desta pesquisa para perceberem a necessidade da circulação da palavra no cotidiano do seu trabalho. Essa circulação discursiva pode oportunizar a esses agentes educacionais a ressignificação de suas angústias por meio da fala, para que vivenciem, de modo menos destrutivo e mais criativo, o seu cotidiano educacional.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M. & Rua, M. G. (2002). *Violências nas escolas*. Brasília: Unesco; Instituto Ayrton Senna.
- Almeida, S. F. C de (2002) Psicanálise e Educação: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão. Em *Psicanálise Infância e Educação. Anais do III Colóquio do LEPSI*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Lugar de Vida, 95-106.
- Aquino, J. G. (1998). A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos CEDES*, 19(47), 7-19.
- Aranha, M. L. A. (1996). *História da educação* (2ª ed.) São Paulo: Moderna.
- Arendt, H. (1994). *Sobre a Violência* (1ª ed., A. Duarte, Trad.). Rio de Janeiro: Relume-Dumará. (Obra originalmente publicada em 1969)
- Arendt, H. (2000). *Entre o passado e o futuro*. (5ª ed., M. Almeida, Trad.). São Paulo: Perspectiva. (Obra originalmente publicada em 1954)
- Arendt, H. (2001). *A Condição Humana* (10ª ed., R. Raposo, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Obra originalmente publicada em 1958)
- Ariès, P. (1978). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Azanha, J. M. P. (2006). Parâmetros Curriculares Nacionais e Autonomia na Escola. Em J. M. P. (Org.), *A formação do professor e outros escritos* (pp. 105 – 124). São Paulo: Senac.
- Arendt, H. (2000). *Entre o passado e o futuro*. (5ª ed., M. Almeida, Trad.) São Paulo: Perspectiva. (Obra originalmente publicada em 1996)
- Azanha, J. M. P. (1995). *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista, A. S. & El-Moor, P. D. (1999). Violência e agressão. Em W. Codo (Org.), *Educação: Carinho e trabalho* (pp. 139-160). Petrópolis: Vozes.
- Bauman, Z. (1998). *O Mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bourdieu, P & Passeron, J. C. (1975). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bordieu, P. (1989). *O poder simbólico*. (Fernando Tomaz, Trad.). Rio de Janeiro, Lisboa: Difel e Bertrand Brasil.
- Brasil. (1990). *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei n 8.069, de 13 de julho de 1990.

- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- Brasil (1998). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução do Conselho de Educação Básica nº 3, de 26 de junho de 1998
- Calligaris, C. (2000). *A adolescência*. São Paulo: Publifolha.
- Calligaris, C. (1994). Três conselhos para a educação das crianças. Em C. Calligaris (Org), *Educar-se uma criança?* (pp. 25-30). Porto Alegre: Artes & Ofícios.
- Camacho, L. M. Y. (2001). As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação & Pesquisa*, 27(01), 123-140.
- Cardia, N.(1997). Violência urbana e a Escola. *Revista Contemporaneidade e Educação*, 2, 26-69.
- Carvalho, J. S. F. (1996a). Algumas reflexões sobre o papel da escola de segundo grau. *Revista Paulista de Educação Física*, 2, 36-39.
- Carvalho, J. S. F. (1996b). Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. Em J. G. Aquino (Org.), *A indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 129-138). São Paulo: Summus.
- Carvalho, J. S. F. (2001a). O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa*, 112, 155-165.
- Carvalho, J. S. F. (2001b). *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Carvalho, J. S. F. (2002). Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? *Pro-Posições*, 13(3), 157-168.
- Carvalho, J. S. F. (2004). Democratização do ensino revisitado. *Educação & Pesquisa*, 30 (2), 327-334.
- Carvalho, J. S. F. (2008). O declínio do sentido público da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 89, p. 411-424.
- Carvalho, J. S. F., Sesti, A. P., Andrade, J. P., Santos, L. S & Tibério, W. (2004). Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações *Educação e Pesquisa*, 30(3), 435-445.
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, (8), 432- 443.
- Chauí, M. (1994). *Conformismo e resistência aspectos da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense.
- Chauí, M. (2000). *Convite à Filosofia*.(12ª ed.) São Paulo: Ática.

- Codo, W & Menezes-Vasques, I. (2001). *As relações entre a escola, a vida e a qualidade de ensino*. Brasília: Mimeo, CNTE.
- Codo, W & Menezes-Vasques, I. (1999). O que é burnout? Em W. Codo (Org.), *Educação: Carinho e trabalho* (pp. 237-254). Petrópolis: Vozes.
- Cohen, R. H. P. (2004). Uma questão entre Psicanálise e Educação: sobre a etiologia do fracasso escolar. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Costa, J. F. (1984). *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal.
- Debarbieux, E. (1996). *La Violence en milieu scolaire: perspectives comparatives portant sur 86 établissements*. Bordeaux: Université de Bordeaux II.
- Debarbieux, E. (2002). Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica européia para lidar com a violência nas escolas? Em: E. Debarbieux. & C. Blaya, C. (Orgs.), *Violência nas escolas: dez abordagens européias*. Brasília (pp. 13-34). Brasília: UNESCO.
- Delors, J. (1998). Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO
- Demo, P. (2000). *Metodologia do Conhecimento Científico*. São Paulo: Editora Atlas.
- Duarte, N. (2001). As pedagogias do ‘aprender a aprender’ e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 35-40.
- Durkheim, E. (2001). *Educação e sociologia*. (R. Oliveira, Trad.) São Paulo: Edições 70. (Obra originalmente publicada em 1911)
- Durkheim, E. (2004). *As Regras do Método Sociológico*. (P. Nassetti, Trad.) São Paulo: Martin Claret. (Obra originalmente publicada em 1895).
- Faria, E. (1991). *Dicionário Escolar Latino-Português*. Rio de Janeiro: FAE.
- Ferreira, A. B. de H. (1993). *Novo dicionário da língua portuguesa - Século XXI* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Franco, M. L. P. B. (2003). *Análise de Conteúdo*. Brasília: Plano.
- Freire, P. (1981). *Pedagogia do Oprimido*. (9ª ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (16ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- FNDE - Fundo Nacional De Desenvolvimento Da Educação (2004). Resolução nº 52, de 25 de outubro de 2004. Acessado em 25 de outubro de 2007 - <http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do?sessionId=DAD753FB7B53E8545D25B00AAD4BEC25?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FDocumento%2F8244785294140702344>.

- Freud, S. (1996). Por que a guerra? (Einstein e Freud). Em: *Obras Completas de Sigmund Freud, Edição Standard Brasileira*. (J. Salomão, Trad.) (Vol. XXII, pp. 235-259). Rio de Janeiro: Imago. (Obra originalmente publicada em 1933).
- Freud, S. (1974). Em: *Obras Completas de Sigmund Freud, Edição Standard Brasileira*. (J. Salomão, Trad.) (vol. XXI, pp. 81-171). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1929).
- Freud, S. (1996). Novas conferências introdutórias sobre psicanálise: Explicações, aplicações e orientações. Em: *Obras Completas de Sigmund Freud, Edição Standard Brasileira*. (J. Salomão, Trad.) (Vol. XXII, pp.167-192). Rio de Janeiro: Imago. (Obra originalmente publicada em 1933).
- Freud, S. (1974). Três ensaios sobre a sexualidade. Em: *Obras Completas de Sigmund Freud, Edição Standard Brasileira*. (J. Salomão, Trad.) (Vol. VII, pp. 129-250). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1905)
- Freud, S. (1974). Totem e Tabu. Em: *Obras Completas de Sigmund Freud, Edição Standard Brasileira*. (J. Salomão, Trad.) (Vol. XIII, pp.13-191). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1913).
- Freud, S. (1974). Contribuições para uma discussão acerca do suicídio. Em: *Obras Completas de Sigmund Freud, Edição Standard Brasileira*. (J. Salomão, Trad.) (Vol. XI, pp. 147-150). Rio de Janeiro, Imago. (Originalmente publicado em 1910).
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gauche, R. & Tunes, E. (2002). Ética e Autonomia - a Visão de um Professor do Ensino Médio. *Química Nova na Escola*, 15, 35 - 38.
- Guimarães, A. M. (1996). *A dinâmica da violência escolar: Conflito e ambigüidade*. Campinas: Autores Associados.
- Guimarães, M. E. (1995). *Escola, galeras e narcotráfico*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 201-209.
- Gutierra, B. C. C. (2003). *Adolescência, Psicanálise e Educação. O mestre "possível" de adolescentes*. São Paulo: Avercamp.
- Imbert, F. (2001). *A questão da ética no campo educativo*. Petrópolis: Vozes.
- INEP - Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais (2005). *Pesquisa nacional qualidade da educação: a escola pública na opinião dos pais*. Acessado em 25 de outubro de 2007 - www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?cat=6

- Kant, I. (1803/2004) *Sobre a pedagogia*. (4ªed., F. C. Fontanella, Trad.). Piracicaba: UNIMEP.
- Kehl, M.R. (2000). Existe uma função fraterna? Em: M. R. Kehl (Org.). *Função Fraterna* (pp. 31-47). Rio de Janeiro: Relum Dumará.
- Kojève, A. (2004) *La notion de l'autorité*. Paris: Gallimard. (Originalmente publicado em 1942).
- Kupfer, M. C. (1998). A violência na educação: educação violenta. Em D. L. Levisky (Org.), *Adolescência pelos caminhos da violência* (pp. 129-138). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kupfer, M. C. M. (2001). *Educação para o futuro: psicanálise e educação* (2ª ed.) São Paulo: Escuta.
- La Taille, Y. (1999). Autoridade na escola. Em: J. G. Aquino (Org.), *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. (pp. 9-30). São Paulo: Summus.
- Lajonquière, L. (1997). Dos 'erros' e em especial daquele de renunciar a educação. *Estilos da Clínica*, 2(2), 27-43.
- Lajonquière, L. (1999). *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Lajonquière, L. (2000). O que da infância a ilusão (psico)pedagógica mascara. *Estilos da Clínica*, 5(8), 183-189, 2000.
- Lefort, C. (2007). Libéralisme et démocratie. Em: lefort, C. *Le temps present: écrits 1945- 2005* (745-759). Paris: Belin.
- Lesourd, S. (2004). *A construção adolescente no laço social*. Petrópolis: Vozes.
- Levisky, D. L. (2002). Depressões narcísicas na adolescência e o impacto da cultura. *Psychê*, 10(6), 125-136.
- Libâneo, J. C. (1986). *Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos Conteúdos*. São Paulo: Editora Loyola.
- Libâneo, J. C. (2005). As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. Em J. C. Libâneo & A. Santos (Orgs.), *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade* (pp. 19-62) Campinas: Alínea.
- Lima, N. L. (2006). Educação e Ciberespaço: O Conhecimento na Era Virtual. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 1(2), 11-25.
- Lopes-Neto, A. A. (2005). Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*. 81(5), 164-172.
- Lüdke, M.; André, M. E. D. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Luckesi. C.C. (1994). *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez.

- Marin, I. S. K. (2006). O não-violento. *Estilos da Clínica*, 11(20), 38-57.
- Mendes, A. M. (2002). Algumas contribuições teóricas do referencial psicanalítico para as pesquisas sobre organizações. *Revista Estudos em Psicologia*, 7(n. especial), 89-96.
- Mendes, A. M. (2007). Pesquisa em psicodinâmica: a clínica do trabalho. Em A. M. Mendes (Org.), *Psicodinâmica do trabalho: teoria, métodos, pesquisas* (1ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mesquita-Filho, A. (1997). Integração ensino- pesquisa- extensão. *Integração, Ensino, Pesquisa, Extensão*, III(9):138-143.
- Minayo, M. C. S.(2000). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (5ª ed.). São Paulo: Hucitec.
- Moraes, M. C. (1999). Novas tendências para o uso das tecnologias da informação na educação. Em I. Fazenda (Org), *Interdisciplinaridade e novas tecnologias: formando professores* (pp. 121-154). Cuiabá: UFMS.
- Moraes, M. C. (2007). *O paradigma Educacional Emergente*. (13ª ed.) Campinas: Papirus.
- Mrech, L. M. (1999). *Psicanálise e Educação: Novos Operadores de Leitura*. São Paulo: Editora Pioneira.
- Mrech, L. M. (2005) Mas o que é educar, afinal? Em L. M. Mrech (Org.), *O impacto da Psicanálise na Educação* (pp. 13-31). São Paulo: Avercamp.
- Mrech, L. M. (2006). Sobrevivendo no inferno: o que é ser aluno na periferia hoje . *Boletim da Escola Brasileira de Psicanálise*, XII, 51 - 59.
- Neves, M. M. B. J & Almeida, S. F. C. (1998). Relação professor-aluno: um enfoque sob o ponto de vista de alguns conceitos psicanalíticos. Em: Escola Lacaniana de Psicanálise do RJ. (Org.). *Trata-se uma criança* (pp. 297-306). Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- Noletto, M. J. (2004). *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz*. Brasília: Unesco.
- Peralva, A. (1997). Escola e violência nas periferias urbanas francesas. *Revista Contemporaneidade e Educação*, (2), 7-25.
- Pinto, R. M. & Batista, A. S. (1999). Segurança nas escolas e *burnout* dos professores. Em W. Codo (Org.), *Educação: Carinho e trabalho* (pp. 312-323). Petrópolis: Vozes.
- OMS – Organização Mundial da Saúde. World Health Organization (2002). *World Report on violence and health*. Geneva. Acessado em 16 novembro de 2008 - <http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/9241545615.pdf>.
- OPAS – Organização Pan-americana da saúde. La salud del adolescente y el joven en las Américas. Washington, D.C: OPAS/OMS.

- Rousseau, J. (1979). *Emílio ou da Educação*. (3ªed., S. Milliet, Trad.) São Paulo: Difel. (Originalmente publicado em 1762).
- Santos, B. S. (2001). Plano Nacional de Extensão Universitária. Edição Atualizada. Acessado em 05 de março de 2008 - <http://www.sr5.ufrj.br/documentos/pne.doc>.
- Saviani, D. (1999). História das ideias pedagógicas: reconstruindo o conceito. Em L. M. F. Filho (Org.), *Pesquisa em história da educação? Perspectivas de análise, objetos e fontes* (pp. 9-24). Belo Horizonte: HG Edições.
- Saviani, D. (2007). Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, 37(130), 99-134.
- Severnini, E. R. (2007). *A relação entre violência nas escolas e proficiência dos alunos*. 2007. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Silva, N. P. (2003). Ética, indisciplina & violência nas escolas: algumas considerações. Em M. Melo, M. & L. A. Ribeiro. (Orgs), *Temas em Educação II* (pp. 241-284). Curitiba: Futuro Congressos e Eventos.
- Sposito, M. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 27, 87-103.
- Thiollent, M. (2000). *Metodologia da pesquisa-ação*. (14ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogia Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- UnB – Universidade de Brasília (2004). *A Extensão na Universidade de Brasília: o que é e como participar. Manual de Extensão*. Acessado em 05 de março de 2008- <http://www.unb.br/extensao/downloads/manual.pdf>.
- Valente, J. A. (1997). *Informática na educação: o computador auxiliando o processo de aprendizagem*. Campinas: UNICAMP.
- Vasconcelos, M. D. (2002). Pierre Bourdieu: A herança sociológica. *Educação & Sociedade*, 23(78), 77-87.
- Voltolini, R (2002). As vicissitudes da transmissão da psicanálise a educadores. Em: *Psicanálise Infância e Educação. Anais do III Colóquio do LEPSI*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Lugar de Vida.
- Waiselfisz J. J. (2006). *Juventude, violência e cidadania: os jovens do Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Zaluar, A. (2004). *Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas*. Rio de Janeiro: FGV.

ANEXOS

ANEXO 1**Roteiro de Entrevista Semi-Estruturado****Aquecimento**

Fale sobre sua trajetória profissional em educação:

Parte 1:

Como você percebe a sua escola hoje?

Como são desenvolvidas as práticas pedagógicas na sua escola?

Como você percebe as relações na escola em que você trabalha?

O que você percebe como entraves na educação?

Parte 2:

Para você, o que significa indisciplina?

De que maneira o professor sente essa indisciplina?

Em que contextos você considera que a falta de disciplina pode sinalizar um entrave para o processo ensino aprendizagem?

Parte 3:

Para você, o que significa a violência nas escolas?

Na sua prática profissional com adolescentes, têm acontecido violências? De que tipo?

Como isso reflete no seu trabalho?

Em sua opinião o que faz com que haja violência na escola?

Parte 4:

Com relação às regras:

Como são estabelecidas as regras na escola?

E as regras em sala de aula?

Existem conflitos em relação ao estabelecimento de regras?

Parte 5:

Você conhece as legislações educacionais? O que pensa delas? O que mais aprova? O que menos aprova?

E o ECA?

Como a escola vivencia as leis estabelecidas em função dos direitos e deveres dos adolescentes?

Encerramento:

Sugestões para a melhoria da escola:

ANEXO 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Senhores Professores participantes do Curso [Dificuldades/entraves cotidianos no exercício da prática docente com adolescentes](#),

Sou ministrante deste curso e psicóloga. Neste momento desenvolvo uma pesquisa, como aluna mestranda da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Marisa Maria Brito das Justas Neves (coordenadora do curso). Este estudo tem como objetivo promover reflexões sobre os entraves educacionais contemporâneos na educação de adolescentes.

Neste momento convido *o(a) senhor(a) a participar* desta pesquisa que envolve a metodologia da pesquisa-ação, visando à construção do conhecimento dentro de um espaço de ação reflexiva sobre o tema.

Para tanto, a pesquisa, por meio desse fórum permanente de professores, visa criar espaços de fala e de experiências compartilhadas por meio de discussões em torno de questões e tensões que se colocam para os professores.

Sendo assim, gostaria de obter a permissão de vocês para utilizar o material produzido nesse curso para a referida pesquisa. As discussões serão observadas e anotadas por duas alunas, não será necessária gravação.

Além do material produzido no curso, gostaria que, para aqueles que se sentirem a vontade, pudessem contribuir com a pesquisa se disponibilizando a participar de uma entrevista individual. As entrevistas têm o objetivo de aprofundar as questões relativas à violência escolar no intuito de proporcionar um espaço de fala individual. Nesse momento deverá ser utilizado gravador.

Gostaria de esclarecer que os dados são sigilosos e a análise leva em consideração a produção em grupo. Nenhuma identidade pessoal e profissional será revelada. Estou a disposição para maiores esclarecimentos.

Desde já, agradeço sua atenção e colaboração.

Coloco-me a disposição para mais esclarecimentos por meio do telefone (61) 9958-4488 e do e-mail: jaqueassis@yahoo.com.br

Atenciosamente,

Jaqueline Tavares de Assis

Marisa Maria Brito das Justas Neves

Mestranda do Instituto de Psicologia - UnB

Prof.^a Dr.^a- Instituto de Psicologia/ UnB

Sim, eu, _____ aceito participar deste estudo.

Nome: _____

Assinatura: