

O mal-estar do professor frente à violência do aluno

Ilka Franco Ferrari

Professora dos cursos de Graduação e Pós-Graduação de Mestrado em Psicologia da PUC-Minas, Unidade Coração Eucarístico.

End.: Av. Dom José Gaspar, 500 – Coração Eucarístico. CEP 30535-610 – Belo Horizonte, Minas Gerais.

e-mail: francoferrari@terra.com.br

Renato Saredine Araújo

Graduando em Psicologia pela PUC-Minas, Unidade Coração Eucarístico.

End.: R. Grão Pará, 1060/101 – Funcionários. CEP 30150-341 – Belo Horizonte, Minas Gerais.

e-mail: vododo@uol.com.br

RESUMO

Nesta pesquisa, intitulada “O mal-estar do professor frente à violência do aluno”, desenvolvida por meio de questionário e entrevistas realizados com professores e alunos da rede particular de ensino de Belo Horizonte, estudou-se o que os profissionais consideram violência do aluno, assim como o mal-estar que advém das relações consideradas, por eles, como violentas. Os resultados apontam para o fato de que tanto a violência do estudante quanto o mal-estar do professor, na situação proposta pela pesquisa, parecem se aclarar no contexto de um “sintoma” contemporâneo, em que o declínio da autoridade do professor se entrelaça à perda do desejo de ensinar do educador. Essa situação confirma que há, no mundo contemporâneo, a necessidade de se buscar formas de reinventar o vínculo educativo, já que, sem ele, o processo civilizatório próprio da educação fica comprometido.

Palavras-chave: mal-estar, violência, vínculo educativo, contemporaneidade.

ABSTRACT

On the research entitled “the teacher’s discontentment on his relationship to the student’s violence,” developed throughout questionnaires and interviews with teachers and students from private schools of Belo Horizonte City, it was studied what professionals consider as student’s violence as well as the discontentment that comes from these relationships considered, by them, as violent. The results point to the fact that either the student’s violence and the teacher’s discontentment, in the proposed situation on the research, seem to clarify on a contemporary symptom’s environment where the declination of teacher’s authority comes together to the lost of education’s desire. This situation confirms that exists, on the contemporary world, the necessity to search for ways of recreate the educative bond, meaning that without it, the civilization’s process of education threatened.

Keywords: discontentment, violence, educational bond, contemporaryness.

Introdução

Estudar o mal-estar do professor em relação à violência do aluno, no mundo atual, foi a forma encontrada para tentar formalizar uma série de questionamentos advindos de distintas situações que sempre envolviam professores e alunos. Algumas delas foram, no entanto, decisivas para que o trabalho de pesquisa se iniciasse. São elas: a) um relato ouvido pelo rádio, no horário eleitoral gratuito de 2002, feito por uma professora que era candidata ao governo de Minas Gerais e que havia se deparado, na feira de artesanato de Belo Horizonte, com um adolescente que vestia uma camiseta na qual se podia ler a frase “não mate a aula, mate o professor”; b) as freqüentes queixas de professores sobre o desgaste a que estão submetidos; c) as constantes descrições de cenas de violência vividas ou presenciadas por professores no ambiente escolar, algumas até divulgadas pelos meios de comunicação, a exemplo da reportagem publicada pelo jornal **O Estado de São Paulo**, de 15/4/2001, e intitulada “Por que será que eles nos odeiam tanto?”.

Vale ressaltar que, na execução da pesquisa, sempre se considerou que esta não é uma questão simples, pois a escola reproduz certos sintomas sociais contemporâneos, os quais, segundo o psicanalista Éric Laurent (1999), exigem uma leitura diversificada em função de sua causalidade múltipla.

Freud, Lacan e autores contemporâneos que percorrem caminhos derivados das duas principais abordagens teóricas sobre o assunto foram os referenciais para a possível compreensão e a discussão dos dados.

Os resultados, como se verá, permitem pensar que a violência identificada na escola está situada em um contexto mais amplo que o circunscrito aos muros da escola em que se desenvolve o projeto pedagógico institucional. Isso porque a violência, enquanto

sintoma próprio do mundo contemporâneo, regido pelos apelos do capital (Lacan, 1993), e geradora de mal-estar, denuncia falta de regulações naquilo que respeita ao vínculo educativo e à autoridade epistêmica.

Parte teórica

A busca teórica centrou-se no esforço de compreender os temas relativos à violência, à agressividade, ao mal-estar e às relações professor/aluno. A demarcação da diferença entre agressividade e violência foi central, ainda que mais importasse enfatizar aquilo que os sujeitos pesquisados consideravam como violência do aluno.

Agressividade e violência

Freud não dizia de pulsão de violência e, sim, de pulsão agressiva, que pode coexistir com as possibilidades de o homem empregar a violência. Pode-se ler sobre essa pulsão agressiva no texto **Por que a guerra** (Freud, 1933/1976), em que o autor discute a oposição entre amor e ódio, inclinações típicas dos homens. Nessa linha de reflexão, Costa (1984) afirma que a violência é o emprego desejado da agressividade com fins destrutivos, em que predomina o sentimento ou o pensamento do arbítrio e, assim, só existe violência no contexto da interação humana, contexto no qual, diferentemente daquele em que vivem os outros animais, a agressividade é instrumento de um desejo de destruição, desejo de morte, de fazer sofrer. Sendo assim, ela é um fato da cultura.

No texto “O parecer do perito no caso Halsmann”, Freud cita uma passagem do livro **O sobrinho de Rameau**, de Denis Diderot, na qual se exemplifica o que poderia gestar uma vida fora do processo civilizatório ou sem a educação: “Se o pequeno selvagem fosse abandonado a si próprio, ainda que conservasse toda a sua imbecilidade e que reunisse à razão da criança de berço as paixões do homem de trinta anos, ele torceria o pescoço do pai e se deitaria com a sua mãe” (Freud, 1930/1974, p. 287). Em **O mal-estar na**

civilização, no entanto, texto escrito em 1929, já se pode observar Freud explicitando que o melhor caminho para a difícil tarefa de lidar com o sofrimento dos homens em seus relacionamentos com outros homens é tornar-se membro da comunidade humana, e isso supõe a tarefa do educar e ser educado. Nessa obra, como bem se conhece, Freud defende a idéia de que se civilizar supõe renúncia ao gozo, o que faz com que o homem passe a vida na vã tentativa de encontrar o gozo máximo e, como o gozo máximo é impossível, gera-se novo mal-estar e constrói-se um caminho de mal-estar constante, próprio do humano, no circuito do que foi chamado supereu, cuja gênese é a pulsão de morte. Quanto mais se renuncia, mais exigências do supereu, e quanto mais infelicidade, mais culpabilidade. Eis um dos grandes paradoxos descobertos por Freud.

Em **Totem e Tabu** (Freud, 1913/1995), encontra-se o mito da horda primitiva, mito também já bastante discutido, mas muito útil para se compreender como Freud, nessa época, já percebia o fundamento do laço social na renúncia. É notória a importância desta questão, sobretudo quando Freud a retoma, em 1930, no livro **Mal-estar da civilização**:

Os preceitos do tabu constituíram o primeiro ‘direito’ ou ‘lei’. A vida comunitária dos seres humanos teve, portanto, um fundamento duplo: a compulsão para o trabalho, criada pela necessidade externa, e o poder do amor, que fez o homem relutar em privar-se de seu objeto sexual — a mulher — e a mulher, em privar-se daquela parte de si própria que dela fora separada — seu filho. Eros e Ananke (Amor e Necessidade) se tornaram os pais também da civilização humana. O primeiro resultado da civilização foi que mesmo um número bastante grande de pessoas podia agora viver reunido numa comunidade (Freud, 1930/1974, p. 120-121).

Totem e Tabu mostra como uma nova ordem é estabelecida, fundada no medo e no desejo de autopreservação, o que impede a pura violência sobre o outro. O laço social é, neste caso, um tipo de regulador que mantém as pessoas em sociedade, impedindo a mútua

destruição entre elas.

Quando se recorre às pegadas freudianas na obra lacaniana, observa-se que ali a agressividade é claramente marcada por uma “tendência correlativa” da identificação constitutiva do Eu. A agressividade existe, de certa maneira, com dependência mútua, ou seja, quando despertado no Eu o desejo de ser objeto de desejo do outro: “(...) aqui o concurso primordial se precipita como uma concorrência agressiva (...)” (Lacan, 1966, p. 113). Para ilustrar essa inerência da agressividade ao processo da formação do Eu, Lacan cita a frase de Agostinho: “Vi com meus olhos e bem reconheci um garoto pequenino feito presa do ciúme. Ele sequer falava, mas já olhava pálido, com um olhar envenenado, o seu irmão de leite” (Lacan, 1966). Nessa frase está posta, de maneira evidente, uma agressividade que é naturalmente compreendida. A rivalidade, gerada em nome do desejo do outro, é uma etapa absolutamente imprescindível para a formação de um Eu inserido na cultura, de maneira a reproduzir a civilização.

No **Seminário 17**, em 1970, Lacan se refere a quatro discursos, quatro modos de organização da comunicação, que geram e regulam as formas de laços sociais: o discurso do mestre, do universitário, da histérica e do analista. Ao formalizar os dois primeiros discursos, Lacan recorre à chamada dialética do senhor e do escravo, a partir do pensamento de Hegel, para tratar do tema do reconhecimento, da consciência de si ou da subjetividade.

Hegel (Araújo, 1990), ao se referir, abstratamente, a um combate de vida e morte entre dois sujeitos, mostra que um deles, ao se colocar diante da possibilidade da morte, se angustia e prefere a rendição e a escravidão. Desse momento em diante, o escravo trabalha para o outro, que tomou o lugar de senhor, senhor do puro gozo, pois não trabalhava. O texto hegeliano, contudo, se funda numa concepção dialética da História, o que faz com que os lugares de senhor e de escravo não sejam perenizados, sendo intercambiáveis, o que indica também a permanência de uma luta não apenas entre eles, mas determinada pela dinâmica da história humana, das relações entre os homens. Assim, Hegel mostra que o verdadeiro senhor não é aquele que venceu o escravo. Na verdade, o senhor

absoluto é a morte, diante da qual o escravo, ao se angustiar, teve consciência de algo que o senhor não teve e pode, assim, transformar-se por meio do trabalho, o que não aconteceu com o senhor (Araújo, 1990).

Nessa alegoria hegeliana, observa-se que passa a existir, da parte do escravo, um dos dois itens essenciais para o fundamento do laço social: a renúncia ao desejo de dominação do outro (assim como aconteceu no estágio posterior à horda primitiva, no texto freudiano **Totem e Tabu**). Em contrapartida, fica evidente, na figura do senhor, o segundo elemento necessário à efetivação do laço social, que é uma espécie de demanda do outro, o reconhecimento, pois só assim o senhor pode se constituir, subjetivamente, como senhor.

Em 1970, ainda no **Seminário 17**, Lacan localiza o mestre e o escravo do seu tempo. O papel deste estaria encarnado no universitário e o do mestre, na universidade que detém o saber. Para ele, na modernidade, o discurso dominante seria o do universitário, tendo como consequência a tirania do saber a exigir, a qualquer custo, a obediência ao mandamento do saber que se apresenta como a verdade da ciência. As máximas “tudo pelo saber!”, “saiba tudo sobre tudo, sem nada deixar escapar”, “não importa o que aconteça, continue avançando, continue trabalhando para o saber”, “não importam os meios nem os fins - não deixe de produzir saber” são formas do imperativo epistemológico (Quinet, 2003).

No ano de 1974, em **Televisão**, Lacan se corrige e localiza o mal-estar da modernidade nas relações dos homens com o capitalismo. No lugar do escravo universitário e do mestre universidade, ele coloca o escravo como proletário e o mestre como capitalista. Surge o discurso capitalista como o dominante na nossa sociedade (Lacan citado por Quinet, 2001, p. 16). Logo, se fosse adaptado para os dias de hoje, o personagem Fausto, de Goethe, não trocaria a alma pelo saber, mas sim pelo dinheiro, representante da promessa de obtenção do gozo pleno pela aquisição dos *gadgets*, objetos oferecidos pela sociedade capitalista como objetos de desejo, tamponadores da falta, em uma lógica perversa de querer foracluir a castração (Alberti, 2000). Goza! Este é seu imperativo, e o gozo, assim, emerge sob a forma de um real sem lei, e não contra a lei. Ele

não se opõe a essa ou àquela restrição legal. Ele se apresenta desencadeado pelas vias simbólicas, como puro sem sentido (Santos & Teixeira, 2003).

Na lógica do discurso capitalista, o sujeito é levado a se destituir do seu mal-estar e da sua insatisfação, ou seja, o discurso capitalista sugere a possibilidade de gozo completo e acaba promovendo, nas configurações da lógica da mais-valia, o rompimento do laço social. Quando o proletário produz um valor maior do que ele recebe, esse plus torna-se um mais-de-gozar, para o senhor capitalista. À lógica capitalista passa a interessar somente esse excedente, justamente para com ele gozar. “É como se pudéssemos dizer: o discurso do capitalista não exige a renúncia pulsional” (Alberti, 2004), já que as relações são estabelecidas com objetos de consumo, e não com pessoas (Quinet, 2001).

Evocar o mito de andrógino ajuda na reflexão sobre o discurso capitalista e seus *gadgets*. Nesse mito, dois seres são unidos e recompostos em uma plenitude que “anula a separação dos sexos” (Brandão, 2001, p. 40). As divindades gregas, por exemplo, têm um quê de androginia e não precisam de parceiros para a procriação. O andrógino não precisa de ninguém para se relacionar sexualmente. No discurso capitalista, não é a união de dois seres que traz a “nostalgia da totalização” (Brandão, 2001, p. 41), mas, sim, o consumo do *gadget*, o que daria lugar àquilo que se chama de gozo autista (Alberti, 2004). Não é mais uma relação de parceria que dá a ilusão de completude, mas a relação com os objetos, já que “os homens da opulência não se cercam mais de outros homens e sim de objetos – carros, televisões, computadores, fax, telefones; suas relações sociais não estão centradas nos laços com outros homens, mas na recepção e manipulação de bens e mensagens” (Quinet, 2002, p. 90).

A partir das ponderações feitas sobre agressividade e violência, vê-se que a aquela faz parte da constituição do sujeito, mas esta, ao contrário, é causada pela falta de regulação do laço social e pela distorção ou deturpação dos ideais civilizatórios, nos quais se inclui a educação.

O vínculo educativo

É nesse contexto que parece muito importante, para a finalidade desta pesquisa, situar o laço social que se estabelece pelo vínculo educativo.

Para que se estabeleça esse tipo de vínculo, são necessários três elementos: um agente, o saber e o sujeito, que pode consentir ou não com a oferta de saber que lhe é feita.

Seu agente é aquele cuja função é causar o interesse pelo legado cultural, pelo patrimônio simbólico que porta, exatamente, porque é o primeiro a estar causado pelo desejo de educar, desejo que é oposto à homogeneização. Esse vínculo supõe a particularidade de cada sujeito, exclui a generalização, tão desejada no mundo globalizado, e, dessa forma, não é sem sentido que, na atualidade, muito se fale da necessidade de reinventar o vínculo educativo (Tizio, 2003). Representado pelo educador, esse agente não pode ser aquele que não coloca em questão o sujeito suposto saber, professando, professorando, um tudo saber. Isto porque o educador é quem, por excelência, é o principal representante do sujeito suposto saber (Lacan, 1967-1968), encarnando uma oferta que permite ao sujeito alojar sua particularidade, assim criando possibilidades para que o educando faça algo com os conteúdos culturais que porta. O desejo do educador (Lacan, 1962-63) é o que não apaga a particularidade do sujeito por meio de respostas estandardizadas e, de acordo com Lacan (1985) em **Perguntas àquele que ensina**, “nunca se viu um professor estar em falta por ignorância (...) e isso me leva a pensar que só é ensino verdadeiro aquele que consegue despertar (...) esse desejo de saber que só pode surgir quando os que escutam tomam a medida da ignorância como tal (...), naquilo que ela é, como tal, fecunda. E isto vale também para aquele que ensina” (Lacan, 1985, p. 260).

O agente porta, assim, um saber que define o vínculo educativo, que é a via da função civilizadora e, por isso, esse saber deve ser mantido vivo para que a relação não se torne uma relação do eu/você, imaginariamente geradora de tensões e agressividades. Se o vínculo educativo supõe a consideração da singularidade do aluno

por parte de um agente que oferta o saber como função civilizadora e suporte desse vínculo, fica claro que o saber é construído e seu valor varia em diferentes momentos históricos.

O sujeito pode dizer sim ou não ao saber que lhe é oferecido, já que traz suas próprias marcas. A educação, segundo Tizio (2003, p. 175), “é uma oferta que aspira criar o consentimento que nem sempre acontece” e, por isso, o que é ofertado ao sujeito deve se entrelaçar nessas marcas para que o consentimento aconteça, mesmo porque é até saudável que se diga não a algo que se oferece. Não se trata, então, de querer apagar suas marcas, algumas delas indestrutíveis, mas, sim, de que o agente reconheça que faz parte do problema que lhe ocupa, dentro da impossibilidade de tudo educar.

O mal-estar

A questão do mal-estar, expressão que no mundo “psi” traz, imediatamente, a lembrança de Freud (1930/1974) e seu **Mal-estar na civilização**, também foi considerada na particularidade do grupo pesquisado, embora não se ignorasse que Freud, no mencionado texto, afirmasse que o mal-estar é estrutural, conforme já se escreveu anteriormente. Ele sempre existirá, em decorrência de três impossibilidades fundamentais: a impossibilidade de dominar plenamente o corpo, condenado à dissolução e à decadência; o controle da natureza, o mundo externo que pode se voltar contra o homem com suas forças destrutivas; e, principalmente, a solução plena das relações entre os homens, o que gera o pior dos sofrimentos.

Dessa maneira, para Freud, o mal existe não só no mundo social. No mundo subjetivo de cada um ele tem residência fixa e isso supõe o mal-estar do sujeito com ele mesmo. A cultura e a educação serão formas de fazer com que o humano torne a vida algo possível de ser suportado.

A psicanálise ensina que, pelas vias do desejo, o homem acaba encontrando com seu mais além, ou seja, com o excesso chamado gozo, o ponto mais íntimo de cada um. Se a violência simbólica, própria do ato educativo, da cultura, que limita esse

excesso de gozo, não acontece, aparecem as violências diretas, ou por parte de quem educa seja daquele que é educado.

MÉTODO

Foram objeto de estudo desta pesquisa 36 sujeitos provenientes de três escolas da rede particular de ensino médio de Belo Horizonte, ou seja, 18 professores e 18 alunos. Os alunos pertenciam às três séries do ensino médio e, segundo a direção das escolas, já se haviam envolvido em alguma situação considerada inadequada aos padrões da instituição. Ao selecionar a amostra, teve-se como referência o fato de que, em uma pesquisa qualitativa, o tamanho da amostra não é fator determinante da significância do estudo, pois trabalha-se com amostras relativamente pequenas, intencionalmente selecionadas (Vargas, 2002, p. 77).

O material utilizado para estudo consistiu em entrevistas semidirigidas e questionário.

A metodologia observacional, descrita por Anguera (citada por Ferrari, 2001), foi considerada a mais apropriada, pois permite o estudo idiográfico dos dados, no sentido atual do termo, em que pequenos grupos funcionam como unidade e, além do mais, permite a “validez ecológica”, ou seja, “a possibilidade de registro sistemático e a quantificação do comportamento tal como se produz em situações naturais ou quase naturais (...), evitando, assim, a artificialidade de uma situação como a de laboratório” (Ferrari, 2001, p. 51).

O material colhido em campo teve análise realizada por meio do sistema de categorias descrito por Bardin (1977), em operação classificatória dos elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e reagrupamento semântico, que considerava a exaustividade e a mútua exclusão das categorias eleitas.

Deve-se ressaltar que não foi muito fácil encontrar escolas que se dispusessem a participar da pesquisa. Em muitas ocasiões, foram dificultados até mesmo os primeiros contatos para apresentação do projeto à direção das instituições, com o intuito de obter a permissão livre e esclarecida para a realização da investigação. Em uma das escolas, por exemplo, houve a recusa da

colaboração sob o argumento de que a realização de tal atividade motivaria os alunos a proceder de forma violenta. Em outras escolas, o que ocorreu foi, simplesmente, desinteresse pelo assunto, comprovado pelo fato de o diretor não agendar sequer o encontro inicial.

Depois de encontrar escolas que aceitaram cumprir todas as exigências e etapas definidas no projeto, nove professores e nove alunos responderam aos questionários, sem a presença do bolsista de Iniciação Científica, ou seja, no momento e no local que consideraram melhor.

O questionário destinado aos professores, composto de 13 questões, abertas e fechadas, subdivididas ou não, abordando as seguintes situações: tempo de trabalho como educador; sentimentos de satisfação e insatisfação na relação professor/aluno; aspectos prazerosos ou não dessa relação; o que se entendia por violência no contexto escolar, tanto dentro quanto fora da sala de aula; experiências próprias tidas como violentas; diferenças de fenômenos considerados violentos entre aquela escola e outras onde já havia trabalhado ou ainda trabalhava; medidas tomadas pelas instituições quando algum aluno se envolvia em casos de violência; as condições pessoais e institucionais para a discussão dessas questões entre professores e funcionários; expectativas futuras sobre a carreira profissional; desejo de mudança de profissão; aparatos sociais (medida judicial, tratamento, licença e outros) buscados para solucionar alguma questão surgida por violência na escola; e, finalmente, o que consideravam sofrimento ou mal-estar do professor.

O questionário dos alunos constava de três questões que envolviam: o que entendiam por violência no contexto escolar; como isso influenciava os sentimentos do professor; e se já haviam se envolvido em situação considerada violenta por algum professor. Vale ressaltar que os modelos do questionário e das entrevistas foram testados em professores e alunos que não participariam da pesquisa, antes da aplicação definitiva.

Os outros nove professores (três em cada escola) e nove alunos (três em cada escola) participaram da entrevista semidirigida, realizada em grupos separados. O conteúdo das entrevistas era

semelhante ao expressado no questionários, já que, com a verbalização das respostas, novas questões podiam surgir a partir do que havia sido falado.

Em todo o trabalho escrito, buscou-se preservar o sigilo dos envolvidos, utilizando-se letras e algarismos arábicos e romanos para caracterizá-los como, por exemplo, “Colégio A”, “Professor 1”, “Professor I B”.

Apesar de os questionários e as entrevistas aplicados assemelharem-se quanto ao conteúdo, pois a produção de ambos fosse baseada nos mesmos princípios, optou-se por analisá-las em separado, já que as entrevistas apareciam algumas digressões, tais como as questões que surgiam, espontaneamente, conforme mencionado anteriormente.

A análise realizada a partir dos dados obtidos nas entrevistas e nos questionários aplicados aos alunos das escolas não foi tão detalhada quanto a que se fez do material obtido com os professores, já que a atenção se centrava nestes. Não se podia, contudo, desprezar o outro lado da questão, ou seja, os alunos, ainda que não se dispusesse de tempo suficiente para maior aprofundamento dos dados. Espera-se, no entanto, dar continuidade a esse trabalho.

Resultados, discussão e conclusões

Neste item, serão privilegiados aspectos mais detalhados, entre os vários observados nos resultados. Conforme visto anteriormente, ainda existem dados que poderão sofrer maiores estudos e suscitar discussões. Algumas porcentagens serão utilizadas como informação, quando julgadas esclarecedoras.

O tempo médio da experiência de trabalho dos professores que responderam ao questionário é de sete (7) anos e quatro (4) meses na escola onde a pesquisa aconteceu; em outras escolas, simultaneamente, esses mesmos professores lecionam pelo tempo médio de três (3) anos e, anteriormente, já lecionaram em outras escolas, pelo tempo médio de oito (8) anos e seis (6) meses.

Ao responderem à pergunta relativa ao que consideravam violência no contexto escolar, ainda que 33,3% dos professores reconhecessem a existência da “violência física”, sofrida por professores e que vem acontecendo na rede educacional, na ocasião

desta pesquisa, 55,5% dos entrevistados afirmaram que, no meio em que trabalham, isso não acontecia. “Aqui não temos estas violências de que falam os jornais”, afirmou um deles.

Dos professores que responderam ao questionário, 66,6% disseram, no entanto, já haver se sentido violentados por agressões verbais de aluno, enquanto 77,7% dos que foram entrevistados relataram haver sofrido a violência de ver a falta de limites nas discussões e brigas entre os alunos e, também, de vê-los dormindo durante a aula.

De forma mais generalizada, observa-se que os professores descreveram, ainda, como violência do aluno fenômenos como a apatia, a desatenção e o desinteresse em sala de aula. Fora desse ambiente, entretanto, chama a atenção o fato de que 11,1% dos que responderam ao questionário consideraram violento quando não são, cordial e delicadamente, cumprimentados pelos alunos, nos ambientes onde que se encontram.

Esses comportamentos, essas condutas, foram descritas pelos professores como como causadores de insatisfação, de desgaste, próprios da relação professor/aluno e de seus mal-estares.

Ainda que nenhum dos professores pesquisados tenha falado que necessitou tirar licença em decorrência do mal-estar vivido na relação com o aluno e que, até mesmo, houvesse 33,3% de professores de um mesmo colégio que dissessem não haver qualquer mal-estar na relação com o aluno, observa-se que 66,6% dos professores entrevistados e 100% dos professores que responderam ao questionário disseram se sentir mal quando, apesar de sua dedicação e seriedade, o aluno permanece desinteressado em aula ou não consegue assimilar a disciplina ensinada, não apresentando os resultados desejados. Segundo o relato de 77,7% dos professores entrevistados, muitos alunos lhes dão importância inferior à que julgam coerente, ou seja, para o aluno, o que o professor tem para oferecer com o trabalho e até mesmo com sua pessoa é visto, muitas vezes, como desnecessário ou indesejável. Os professores sentem-se desconsiderados, sofrem com a indisciplina desafiadora do aluno que os leva a se sentirem diminuídos em importância e utilidade, impotentes nessa relação. Um dos

professores, por exemplo, manifesta seu mal-estar ao imaginar uma sociedade composta por alunos que ele considera intolerantes. É ainda mais fácil ilustrar tais questões empregando o depoimento literal de dois professores, obtido por meio da entrevista:

Eu acho que tem violência sim; um aluno dormindo em minha aula, acho que é uma violência, uma agressão. Embora eu ache que ele pode estar cansado e que a minha aula é que pode, realmente, estar horrível e ele querer dormir, mas dentro do contexto que a gente está, o que a gente se propõe a fazer, naquilo que a gente é cobrado, e é cobrado que a gente cobre do aluno, eu acho que isto é uma agressão. Eu acho que a questão da falta de limite é uma grande agressão. A gente vê isto tanto verbalmente, como um gesto violento. (professor II do colégio C)

(...) Há alunos que não estão interessados nas aulas. Parece ser um peso estudar. Já vêm às aulas desmotivados. Há momentos em que é necessário fazer um grande esforço para prender a atenção dos alunos e fazer com que os mesmos prestem atenção às aulas e se interessem. Em uma sala com 30 ou 40 alunos não é possível satisfazer a expectativa de todos os alunos. Quando as aulas não saem boas, o que acontece, pergunto-me em que poderia melhorar, o que falhou. Às vezes é difícil distinguir o que aconteceu para que a aula não fosse boa: problema da aula preparada, dos alunos que estão indispostos. Isso desgasta um pouco. Os alunos muitas vezes são irônicos, fazem brincadeiras desrespeitosas, não têm respeito com o professor. Outras vezes consideram o professor como empregado seu. Há momentos que existem cobranças da direção da escola, de resultados, da disciplina em sala de aula. Os problemas do colégio parecem estar no professor. Sinto-me também pressionado para dar conta da aula, da disciplina, do conteúdo (...). (professor I do colégio C)

Nota-se, ainda, que o momento da coleta de dados favoreceu a abordagem, pelos professores, do mal-estar vinculado a variados fatores do cotidiano, além da relação com o aluno, tais como: a) a questão salarial (bem demarcada por 33,3% dos que responderam ao questionário), considerada proporcionalmente injusta, comparada ao tempo de que necessitam para realizar o trabalho envolvido nas lides de um professor, sendo que dois dos entrevistados chegaram a afirmar que não suportariam mais que um turno diário nessa atividade; b) a obrigatoriedade de ensinar um conteúdo que, por vezes, não condiz com o que acredita é mencionada, por 11,1% dos professores entrevistados, como sofrimento; c) a obrigatoriedade de preparar os alunos para o vestibular, e não para a sociedade, aflige 22,2% dos docentes entrevistados; d) as difíceis relações com outros professores, para 22,2% dos que responderam ao questionário, causam grande sofrimento; e) 33,3% dos docentes alegam falta de reconhecimento do trabalho pela comunidade, incluindo-se aí alunos, pais e diretoria do colégio.

Em relação à pergunta sobre as condições para se pensar e discutir, com outros professores e funcionários, ações que possam ser efetivadas diante de fenômenos considerados violentos por parte dos alunos, 88,8% dos que responderam ao questionário disseram não se sentir à vontade para fazê-lo, e 11,1% afirmaram que não procuram ninguém, tratando, simplesmente, de conversar com os próprios alunos.

Vale dizer que os alunos envolvidos na pesquisa reconheceram a existência da violência no contexto escolar, ainda que também afirmassem que, na escola onde estavam, raramente havia violência física. A violência verbal, em suas opiniões, é a mais constante e aparece, por exemplo, como falta de educação, desrespeito e pouca tolerância com os professores. Muitos alunos disseram não ter se envolvido em qualquer situação que considerassem violenta, apesar de que todos ali presentes haviam sido escolhidos para participar da pesquisa por ter histórico de comportamento considerado, pela direção do colégio, inadequado e violento. Alguns disseram que faltam com respeito aos professores e

que, por vezes, até mesmo os xingam. No relato de uma das alunas entrevistadas, cita-se o exemplo de, por não gostarem de um professor, todos os alunos decidirem, em reunião secreta, sair da sala de aula sem dar satisfação ou oportunidade de debate ao docente. Os alunos que admitiram ter envolvimento em situação que considerassem violenta em relação ao professor também afirmaram que este, nesses instantes, deveria se sentir constrangido e desamparado (“sem apoio”), com a sensação de ter sido ofendido, sentir tristeza, raiva, pesar e chateação. Um único aluno disse que o professor não sente nada, pois essa violência é irrelevante e incapaz de atingir o professor.

A reflexão sobre os dados leva a constatar, como se escreveu na parte teórica, que não é necessário o uso de agressão ou força física para que o sentimento de estar sendo violentado surja. Nesta pesquisa, no entanto, tal sentimento é localizado pelos professores em situações em que não é fácil detectar o emprego desejado da agressividade com fins destrutivos, próprio da violência. Exemplo característico é quando eles dizem sentir-se violentados ao não serem cumprimentados fora da escola ou quando vêem o aluno dormindo na sala de aula.

Esse dado, talvez o mais importante da pesquisa, aponta, sim, para a complexa situação que envolve a lógica da autoridade epistêmica, própria da atualidade, e aquilo que ela implica na construção do vínculo educativo.

Como se sabe, “se não há um mínimo de autoridade epistêmica, não se pode ativar o vínculo educativo (Tizio, 2003, p. 174)” e a autoridade epistêmica não é e nem pode ser imposta; ela é outorgada, concedida ao educador cujo “desejo de educar” permite criar nova ignorância. Tal como a psicanálise ensina, é necessária a existência da transferência dirigida a um traço do educador (o agente) que faça signo de um desejo para o aluno, para que ele consinta saber, já que isso o levará a renunciar a algumas satisfações imediatas, sem o que não se pode aprender. Se o vínculo educativo, suportado pelo saber, pelo universo simbólico, é dificultado, cresce a importância das relações imaginárias que giram em torno do eu/você, lá onde as relações de amor e ódio são as fundamentais.

Ainda que se considere a questão social e institucional a que estão submetidos os professores estudados, não se pode desconsiderar, nesta pesquisa, a posição ocupada por esses agentes da função civilizadora. Isto porque, com seus atos, colocam em jogo suas posições éticas. Nunca é demais repetir que a função do agente é causar o interesse do aluno pelo legado cultural, pelo patrimônio simbólico que porta, mas, para que isso ocorra, o agente precisa estar movido pelo “desejo de educar”. Tal condição nem sempre parece evidente nos professores pesquisados, obrigados a preparar alunos para o vestibular, preocupados com o rendimento esperado pela instituição, angustiados frente à precariedade do laço estabelecido com os companheiros e alunos, mergulhados no gozo autístico e no sofrimento de sentirem-se como mais um dos *gadgets* oferecidos pela sociedade, tal como se observa nos relatos dos professores.

É bem verdade que neste mundo afogado no discurso do capital (Lacan, 1993) e da ciência, mundo que exclui a subjetividade, a particularidade do sujeito, vive-se um problema ético grave: a abstenção do exercício da autoridade em diferentes planos, e os profissionais da área da educação não se isentam disso. Surgem, então, de forma mais facilmente aceitável, respostas segregantes ao fato de que nem tudo é educável, ou seja, em relação ao sujeito que chega com seus antecedentes, com uma história, com marcas, com modos de gozo. Constituem-se, assim, no mundo atual, de forma rápida, os grupos dos violentos, dos que têm problemas de aprendizagem etc, diante da dificuldade de manter a função civilizadora - aquela que comete a tão necessária violência simbólica, cultural, ao dominar algo da dimensão pulsional por meio do patrimônio simbólico -, própria da educação.

Concluindo, ressalta-se a importância de manter vivo o vínculo educativo, sustentado pelo saber, pelo desejo do educador que não possui respostas standardizadas, que respeita a particularidade do sujeito, para que se evite a consequência do surgimento da violência direta, na qual a relação professor/aluno acaba estabelecida no plano do eu/você, imaginariamente geradora de tensões, agressividade, violência, ainda que tais características possam ser descritas como apatia e desconsideração por aqueles que as vivenciam.

Referências

- Araújo, J. N. G. (1990). *Le quotidien et le désir de reconnaissance: Le séjour du chercheur brésilien en France*. Tese de doutorado não publicada, Universidade de Paris VII, Paris.
- Bergeret, J. (1984). *La violence fondamentale*. Paris: Dunod.
- Brandão, J. S. (2001). *Mitologia grega* (Vol. 3). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Costa, J. F. (1984). *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal.
- Freud, S. (1974). *O mal-estar na civilização*. (Edição Standard Brasileira da Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 21, p. 81-171). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1929).
- Freud, S. (1976). *Por que a guerra?* (Edição Standard Brasileira da Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 22, pp. 234-259). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1933).
- Hegel, G. W. F. (1992). *Fenomenologia do espírito* (P. Meneses, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Originalmente publicado em 1807).
- Lacan, J. (1963). *O Seminário: Livro 10: A angústia*. Não publicado.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris: Seuil.
- Lacan, J. (1967-1968). *O Seminário: Livro 15: O ato analítico*. Não publicado.
- Lacan, J. (1985). *O Seminário: Livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise* (M. C. L. Penot, Trad.). Rio de Janeiro: J. Zahar. (Originalmente publicado em 1955).
- Lacan, J. (1992) *O Seminário: Livro 17: O avesso da psicanálise* (A. Roitman, Trad.). Rio de Janeiro: J. Zahar. (Originalmente publicado em 1970).
- Lacan, J. (1993). *Televisão* (A. Quinet, Trad.). Rio de Janeiro: J. Zahar. (Originalmente publicado em 1974).
- Laurent, E. (1999). O analista cidadão. *Revista Curinga*, 13, 12-19.

- Quinet, A. (2002). A atualidade da depressão e da dor de existir. In A. Quinet, *Extravios do desejo, depressão e melancolia*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos.
- Quinet, A. (2003). A ciência psiquiátrica nos discursos da contemporaneidade. Recuperado em 6 fevereiro 2004 de <http://www.geocities.com/HotSprings/Villa/3170/AntonioQuinet3.htm>.
- Santos T. C., & Teixeira M. A. (2003). A violência na teoria psicanalítica: Laço social ou ruptura? Recuperado em 6 fevereiro 2004 de www.estadosgerais.org/mundial_rj/download/5e_TeixeiraS_93241003_port.pdf.
- Tizio, H. (2003). La posición de los profesionales em los aparatos de gestión del sintoma. In H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la pedagogia social y del Psicoanálisis*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vargas, A. M. D. (2002). *Políticas públicas e qualidade de vida: Um estudo sobre a perda dentária*. Dissertação de mestrado não-publicada, Escola de Veterinária da Universidade Federal de Minas Gerais.

Recebido em 20 de dezembro de 2004

Aceito em 18 de janeiro de 2004

Revisado em 20 de junho de 2005