**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

REBECA EUGÊNIA FERNANDES DE CASTRO

**Eles cuidam de crianças. Quem cuida deles?
O sofrimento psíquico do professor na relação
com a criança considerada agressiva**

**São Paulo
2008**

REBECA EUGÊNIA FERNANDES DE CASTRO

**Eles cuidam de crianças. Quem cuida deles?
O sofrimento psíquico do professor na relação
com a criança considerada agressiva**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo como parte de obtenção dos
créditos para o título de Mestre.

Área de concentração: Psicologia Clínica

Orientadora: Profa. Livre-Docente Maria Abigail de Souza

**São Paulo
2008**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Castro, Rebeca Eugênia Fernandes de.

Eles cuidam de crianças. Quem cuida deles? O sofrimento psíquico do professor na relação com a criança considerada agressiva / Rebeca Eugênia Fernandes de Castro; orientadora Maria Abigail de Souza. -- São Paulo, 2008.

205 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Agressividade 2. Interação professor-aluno 3. Violência escolar
4. Sofrimento 5. Comportamento de cuidado da criança I. Título.

BF575.A3

FOLHA DE APROVAÇÃO

Rebeca Eugênia Fernandes de Castro

Eles cuidam de crianças. Quem cuida deles? O sofrimento psíquico do professor na relação com a criança considerada agressiva

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte de obtenção dos créditos para o título de Mestre.

Área de concentração: Psicologia Clínica

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Nome: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

À Sylvia Maria
Minha mãe
e primeira professora
(in memoriam)

AGRADECIMENTOS

À Professora Maria Abigail de Souza, por todo o apoio, cuidado e carinho, não apenas nesta minha jornada como pós-graduanda, mas durante todo meu processo de adaptação em São Paulo.

À CAPES, pelo apoio financeiro tão importante para quem vem de longe com o intuito de se dedicar à pesquisa.

À Direção, Coordenação e equipe docente da EMEF Ibrahim Nobre, pela possibilidade de desenvolvimento do presente estudo.

À Profa. Dra. Eliana Herzberg e ao Prof. Dr. Alberto Advíncula Reis, pelas valiosas contribuições apresentadas no Exame de Qualificação.

Às amigas Márcia Melo, Mariana Castro Arantes e Rosiani Pereira, cuja alegria e disponibilidade ajudaram a atravessar as angústias do período de Mestrado, possibilitando o cumprimento de tão árdua tarefa.

Às analistas Márcia Oliveira e Patrícia Getlinger, pelas inspirações e continência que tanto vêm contribuindo para minha formação em Psicanálise.

À minha família em Fortaleza – meu pai, Vicente de Castro, minhas irmãs Raquel e Sarah – pelo apoio e incentivo durante este percurso.

E finalmente, ao meu companheiro Marcio Lima, pela tolerância para com minha ausência nos últimos dois anos.

“Certa vez, atravessando um rio, Cuidado viu um pedaço de terra argilosa: cogitando, tomou um pedaço e começou a lhe dar forma. Enquanto refletia sobre o que criara, interveio Júpiter. Cuidado pediu-lhe que desse espírito à forma de argila, o que ele fez de bom grado. Como Cuidado quis então dar seu nome ao que tinha dado forma, Júpiter proibiu e exigiu que fosse dado seu nome. Enquanto Cuidado e Júpiter disputavam sobre o nome, surgiu também a terra (tellus) querendo dar o seu nome, uma vez que havia fornecido um pedaço do seu corpo. Os disputantes tomaram Saturno como árbitro. Saturno pronunciou a seguinte decisão, aparentemente eqüitativa: ‘Tu, Júpiter, por teres dado o espírito, deves receber na morte o espírito e tu, terra, por teres dado o corpo, deves receber o corpo. Como porém foi Cuidado quem primeiro o formou, ele deve pertencer ao Cuidado enquanto viver. Como, no entanto, sobre o nome há disputa, ele deve se chamar ‘homo’, pois foi feito de humus (terra)’”.

Alegoria de Higinio
Heidegger (1995, p.263-264)

RESUMO

Castro, R.E.F. **Eles cuidam de crianças. Quem cuida deles? O sofrimento psíquico do professor na relação com a criança considerada agressiva.** São Paulo, 2007. 210p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo.

A expressão da tendência anti-social parece sinalizar um protesto contra uma privação vivida precocemente. Expressão que pode surgir quando a criança tem esperança de que o ambiente possa responder positivamente, restabelecendo o desenvolvimento emocional. Quando esta reivindicação não é atendida no seio familiar, seus efeitos podem se manifestar na escola. Apesar do crescimento da violência nas escolas, constata-se a necessidade de aprofundamento dos estudos, especialmente na perspectiva do professor, alvo do investimento pulsional das crianças. Este investimento se caracteriza não apenas por impulsos amorosos, mas também destrutivos. O presente estudo foi realizado em uma escola pública da periferia de São Paulo e faz parte de um projeto mais amplo de atendimento preventivo a crianças agressivas, suas famílias e educadores. A pesquisa objetivou analisar relatos de professores que trabalham diariamente com crianças agressivas e investigar o papel da agressividade infantil como fator de promoção do sofrimento psíquico nestes docentes. As formas instituídas no ambiente escolar para administrar a agressividade dos alunos foram levantadas, a partir da análise dos cadernos de ocorrência disciplinar, onde os professores registram os episódios de agressividade infantil. Também foram analisados os dados coletados nas entrevistas individuais com 12 professores de nível fundamental, distribuídos em função de três diferentes períodos na carreira. As entrevistas foram gravadas, transcritas e os dados categorizados considerando a frequência simples de ocorrência. As respostas dos professores em diferentes períodos de carreira profissional também foram comparadas. Os resultados apontaram diferenças na percepção da agressividade infantil e nas estratégias de manejo utilizadas pelos educadores com menor e maior tempo de ensino. Constatou-se que sentimentos de ingratidão e rancor podem ser nutridos e agravados com o tempo, sinalizando a importância de uma intervenção que ajude a elaborar estes aspectos.

Palavras-chave: agressividade infantil, relação professor-aluno, violência escolar, sofrimento psíquico, cuidado.

ABSTRACT

Castro, R.E.F. **They take care of children. Who take care of them? Teacher's psychic suffering related to the child perceived as aggressive.** São Paulo, 2007. 210p. Thesis (Master). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo.

The expression of the antisocial tendency seems to point out a protest against an early deprivation. It emerges when the child hopes that the world will provide him with a positive response, re-establishing the emotional development. When this protest is not answered by the family, its effects may appear at school. In spite of growth of violence on schools, the comprehension of this phenomena is needed, specially at the point of view of teachers, who receive the children's pulsional investment. This investment is characterized not only by love, but also by hate. The present study was conducted in a public school in the suburb of São Paulo City, and it is part of a larger project that investigates preventive intervention for aggressive children, their families and educators. The research aims to listen to teachers' reports, whose work involves everyday problems dealing with aggressive children and to investigate child aggressiveness' role as a factor that engenders psychic pain in them. The forms adopted by the school in order to handle the child aggressiveness are surveyed, examining the office referrals written by teachers. It is also analysed the data collected by interviews with 12 teachers, who were in different career stages. The interviews were recorded, transcribed and categorized considering the simple frequency. The teachers' answers, regarding the different periods of their careers, were compared as well. The results showed different perceptions of children's aggressiveness, as well as different management strategies used by the teachers, dependending on their career moment. It was verified that feelings of unthankfulness and grudge may be brought up and worsened by the time, indicating the importance of an intervention that helps to digest those aspects.

Key-words: child aggressiveness, teacher-student relationship, school violence, psychic pain, care

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Formato especificado para o registro das ocorrências disciplinares.....	77
Figura 2 – Formato especificado para comunicar aos pais a notificação disciplinar do aluno	77
Figura 3 – Formato especificado para convocação dos pais ou responsáveis.....	78
Figura 4 – Esboço da trajetória de incômodo dos professores na percepção das atitudes agressivas relacionadas à <i>perturbação do ambiente e palavrões</i>	94
Figura 5 – Quantidade total de registros nos cadernos de ocorrência (N=1004) ordenados por série	140
Figura 6 – Total de registros relativos às manifestações agressivas (N=534) distribuídos por série.....	144
Figura 7 – Distribuição das categorias de 1 a 10 (manifestações agressivas) por série	145
Figura 8 – Distribuição das categorias de 11 a 14 (contato com a família) por série.....	146
Figura 9 – Distribuição das expressões agressivas combinadas com outra categoria, ordenadas por série	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos professores participantes da pesquisa.....	88
Tabela 2 – Atitudes de agressividade observadas ou vividas em sala de aula	92
Tabela 3 – Sentimentos despertados no contato com crianças agressivas	106
Tabela 4 – Estratégias de manejo utilizadas para contornar/resolver situações de conflito.....	127
Tabela 5 – Recursos adotados pelos professores para suportar o convívio com situações de agressividade	137
Tabela 6 – Registros observados nos cadernos de ocorrência.....	143
Tabela 7 – Comparação entre as atitudes observadas e vivenciadas pelos professores e os registros de ocorrências	167

SUMÁRIO

Resumo	viii
Abstract.....	ix
Lista de figuras	x
Lista de tabelas	xi
 I. Introdução	 1
1. A complexidade e a imbricação dos conceitos de indisciplina, violência e incivilidade	6
2. O conceito de agressividade na Psicanálise.....	13
2.1 A agressividade em Freud	14
2.2 A agressividade em Klein.....	16
2.3 A agressividade em Winnicott.....	22
3. A expressão da agressividade como determinação histórica.....	29
4. A expressão da agressividade infantil no ambiente escolar	34
4.1 O sofrimento dos professores relacionado à agressividade no ambiente escolar	36
4.1.1 Sofrimento e estresse	36
4.1.2 Sofrimento e violência.....	42
5. Sofrimento psíquico e cuidado	52
6. Foco preventivo: o contexto da pesquisa.....	62
6.1 Resgatando a possibilidade de uma intervenção com professores	66
7. Objetivos.....	70
 II. Método	 72
1. Participantes	72
2. Local	73
2.1 Funcionamento da escola	73
2.2 Manejo da disciplina.....	75
3. Instrumentos	79
4. Procedimentos	79
5. Análise dos dados	80
6. Aspectos éticos	81

III. Resultados e discussão	82
1. O contexto de realização das entrevistas	82
1.1 O primeiro contato	82
1.2 Os convites informais	84
1.3 O recorrente mal-estar	84
2. Análise das entrevistas	88
2.1 As manifestações agressivas observadas em sala de aula	91
2.2 Sentimentos dos professores no convívio com a agressividade infantil	104
2.3 Estratégias de manejo utilizadas pelos professores	126
3. Análise dos cadernos de ocorrência	140
3.1 O manejo da expressão agressiva: procedimentos institucionais e outros recursos	151
3.2 A linguagem utilizada nos registros de ocorrência	157
4. Comparação entre o discurso verbal nas entrevistas e as observações nos cadernos de ocorrência	165
5. Compreendendo o sofrimento psíquico dos professores: articulação dos resultados com teorias e pesquisas correlatas	177
5.1 Facetas da ingratidão dos alunos e do ressentimento dos professores	180
5.2 Desejos de vingança	186
5.3 Aspectos a serem considerados em uma intervenção	192
IV. Conclusão	198
V. Referências bibliográficas	201
VI. Anexos	211
Anexo 1 – Roteiro de perguntas para entrevista semi-dirigida com os professores	
Anexo 2 – Formulário sobre perfil e interesse do professor em participar da pesquisa	
Anexo 3 – Aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética	
Anexo 4 – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos professores	

I. Introdução

O sinal bate no mesmo horário, avisando que é tempo de entrar. Aos poucos, a algazarra das crianças cede lugar ao trabalho em sala de aula, onde os professores coordenam as mais diversas atividades voltadas ao aprendizado. Algum tempo depois, a correria de meninos e meninas reaparece no intervalo, necessário e importante para o descanso mental e assimilação dos conhecimentos. Em seguida, o retorno à sala de aula, a continuidade do trabalho de aprendizagem. O sinal bate novamente, comunicando o horário de saída. Tudo parece o mesmo no ambiente escolar de ontem e de hoje. Não fosse o grito desesperado de João pelos corredores, a cadeira jogada por Maria em seu colega Alessandro, a implacável régua de Mariano, machucando os colegas mais concentrados, o braço quebrado da professora Letícia, ao tentar conter uma briga na classe, os palavrões de Frederico dirigidos à coordenadora, o cansaço da inspetora de alunos e a rispidez da professora de Geografia, esgotada pelo descaso de Rodrigo em sua aula.

Existe um mal-estar nas escolas, uma sensação difusa de que algo não vai bem, passível de ser percebida por quem quer que entre nesse ambiente. Uma parte deste mal-estar vem sendo explicada pelo fenômeno da violência nas escolas, problemática que preocupa países do mundo inteiro (Morrison, Furlong & Morrisson, 1994; Fotino & Poupin, 1995; Gaustad, 1999; Pervova, 1999), tendo em vista os prejuízos em termos materiais e humanos. No Brasil, dados do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), divulgadas pelo Ministério da Justiça (2000) informam que o país perde o equivalente a 10,5% de seu Produto Interno Bruto por ano, em consequência dos atos de violência dentro e fora da escola. A violência atinge 56% das escolas, em média, de acordo com estudo realizado em 1999 pela UnB, também publicado pelo referido Ministério. Os números configuram uma perda que se expressa, concretamente, em furto, depredação, prisão e morte de jovens e crianças, envolvidas cada vez mais precocemente com a criminalidade.

Estudo mais atual coordenado pela Unesco, contemplando mais de 30 mil alunos e 3 mil docentes em todo o país, demonstra que 23% dos estudantes já presenciaram consumo de drogas dentro da escola, 13% testemunharam o porte de armas – número que pode chegar a 19%, na percepção dos professores – 8% relataram a existência de violência sexual, 33% dos jovens já sofreram algum tipo de ameaça e pelo menos 30% dos professores de cada região confirmaram alguma experiência de intimidação (Abramovay, 2003).

Estes indicadores evidenciam que a escola vem sofrendo os reflexos da violência social, reclamando uma intervenção capaz de romper as trajetórias de exclusão, criminalidade e retaliações organizadas fora do plano da legalidade. Por outro lado, expõem somente a face mais visível da violência no ambiente escolar. A noção de incivilidade, cada vez mais adotada nos estudos sobre a violência no espaço escolar, traz a perspectiva da agressividade comum disseminada na escola, expressa em pequenos e insistentes ataques aos vínculos, corroendo as relações entre docentes e alunos.

Do ponto de vista dos professores, registram-se fortes sentimentos de insegurança e persecutoriedade. Pesquisa coordenada por Abramovay (2004), abrangendo 113 escolas de cinco capitais brasileiras, revela que o medo de ameaças é um sentimento freqüente entre os professores, receosos com a repercussão de conflitos banais ocorridos em sala de aula. De acordo com um dos professores entrevistados, "o aluno disse que, no final do ano, ia comprar um 38 e que era bom eu me cuidar". Outro professor relata: "Um aluno veio me perguntar se eu tinha medo de tiro". Um outro estudo, promovido pela Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – Apeoesp (2004) registra, entre 1.780 educadores, um total de 62% que considera a violência na escola como um fator de sofrimento no trabalho. Dos professores entrevistados, 11% afirmaram ter sofrido agressões físicas e 8%, agressões morais. O mesmo estudo aponta um total de 25% de professores com diagnóstico confirmado de depressão e 46% de estresse.

Níveis semelhantes de sofrimento foram encontrados por Gasparini, Barreto e Assunção (2005), em pesquisa sobre o afastamento de professores em Belo Horizonte, por motivo de saúde. Avaliando as licenças médicas relativas à Secretaria de Educação daquele município entre abril de 2001 a maio de 2003, as autoras constataram que 84% dos afastamentos foram concedidos a professores, envolvendo mais de 4400 profissionais. Os transtornos psíquicos ocuparam o primeiro lugar entre os diagnósticos que provocaram os afastamentos (15,3% no primeiro ano e 16,3% no ano seguinte).

Seria possível cuidar do sofrimento psíquico dos docentes, melhorando sua capacidade de manejo dos conflitos em sala de aula? Esta inquietação surgiu a partir da experiência de participação em um projeto de atendimento preventivo a crianças agressivas, desenvolvido em uma escola pública da periferia de São Paulo de 2003 a 2004, envolvendo, além de ludoterapia com meninos indicados pela escola com queixa de agressividade, seus pais e professores. Com a realização do atendimento psicoterápico no próprio ambiente escolar e o acompanhamento realizado com professores, observou-se certa incapacidade dos docentes para manter seus alunos dentro de sala, assim como o alívio que pareciam sentir quando as crianças consideradas agressivas saíam da classe para participar da intervenção psicológica. Além disso, a análise dos sentimentos despertados na contratransferência com as crianças atendidas – raiva, frustração, impotência, incompetência – levou à reflexão sobre o desgaste provocado por elas nas pessoas com as quais convivem, particularmente os professores, responsáveis pelo seu aprendizado.

Inicialmente, o trabalho norteou-se por duas categorias de análise: o conceito de agressividade e o sofrimento dos professores, buscando-se na concepção winnicottiana de *tendência anti-social* o respaldo para a compreensão das manifestações infantis de destrutividade voltadas aos docentes. Ao longo da pesquisa, porém, observou-se a necessidade de agregar uma terceira categoria: o cuidado, conceito que encontra em

Heidegger uma base ontológica elucidativa do compromisso humano consigo mesmo, com o outro e com o mundo. É sob a perspectiva do cuidado aos cuidadores, portanto, que esta pesquisa se desenvolve, buscando encontrar na relação mesma entre professores e alunos, as possibilidades de reconstrução e ressignificação deste vínculo.

Na introdução deste estudo, empreende-se uma revisão da literatura relativa à agressividade, explicitando-se a fundamentação que sustenta o recorte aqui efetuado. Em seguida, aprofundam-se os conceitos de sofrimento psíquico e cuidado, categorias importantes para a compreensão do impacto das microviolências vividas cotidianamente pelos docentes. Concluindo esta introdução, retoma-se o contexto que motivou a realização da pesquisa, apresentando ao leitor a história do projeto de atendimento às crianças agressivas na instituição escolar e a necessidade de ampliar seu potencial preventivo.

No item método, justifica-se a escolha pela abordagem qualitativa, apresentando-se as estratégias utilizadas na coleta e análise dos dados, bem como o funcionamento da escola onde é realizado. São abordados os mecanismos utilizados na administração da agressividade, fornecendo uma visão sobre as formas de manejo empregadas pela instituição.

Nos resultados, relatam-se a trajetória da pesquisadora na coleta dos dados, as informações obtidas no contato com os professores e no manuseio dos cadernos de ocorrência disciplinar. O texto é permeado por depoimentos dos próprios professores, tornando vívidas as situações, impressões e sentimentos descritos. Os resultados são sistematizados de modo a facilitar sua visualização e compreensão, analisando-se seus significados à medida que sugerem possibilidades de interpretação.

Na discussão, estes significados são articulados em uma leitura que retoma as categorias fundamentais da pesquisa. Assim, sofrimento psíquico, agressividade e cuidado entrelaçam-se no material analisado, apontando elementos importantes da relação professor-

criança agressiva e sugerindo atenção a certos aspectos em uma eventual intervenção junto aos docentes.

Dessa forma, espera-se que o presente trabalho possa ampliar a compreensão das expressões afetivas subjacentes à relação professor-aluno, contribuindo para o entendimento de seu importante papel na contenção da agressividade infantil, na prevenção da violência e, por que não dizer, na formação ética e cidadã que se reflete no cuidado consigo e com o outro.

1. A complexidade e a imbricação dos conceitos de indisciplina, violência e incivilidade

A palavra indisciplina, originária do latim, significa “falta de instrução, de ciência, de ordem” (Houaiss, 2001) e provém da mesma raiz de discípulo, discente. A palavra violência, também de origem latina, traz um significado diverso: “ferocidade, fúria, arrebatamento” (Houaiss, 2001). Todavia, o que parece perfeitamente bem delimitado no âmbito semântico, confunde-se diariamente no universo escolar, deixando atônitos professores, coordenadores, diretores e os próprios alunos. Até porque, o próprio termo violência guarda uma ambigüidade e uma amplitude que dificultam esta delimitação.

Note-se, por exemplo, a concepção de Martín-Baró (1983), que dedicando-se ao estudo do contexto político latinoamericano da década de setenta, define violência como a aplicação de uma força excessiva, não necessariamente com intencionalidade destrutiva. Na agressão, sim, haveria uma expressão de violência dirigida a alguém com o propósito de causar danos. Tanto a violência quanto a agressão adviriam da frustração de desejos e vontades, em uma sociedade marcada por valores em que o êxito de um depende do fracasso do outro. Nessa perspectiva, três pressupostos regem a compreensão do fenômeno da violência, segundo o autor: sua expressão em múltiplas formas, seu caráter histórico e seu efeito gerador de novas manifestações violentas. É neste ponto que a demarcação dos limites entre violência e agressão torna-se frágil, evidenciando o quanto expressões inicialmente sem intencionalidade destrutiva podem incorrer em expressões agressivas.

Costa (1984) reflete sobre a complexidade do conceito de violência e sua imprecisão no campo da Psicanálise, citando várias interpretações que surpreendem pela falta de clareza e, principalmente, de fundamentação, tais como as afirmações do psicanalista Verdiglione (“Que o sonho exista não apenas no dormir, eis aí a violência inerente à hipótese do inconsciente”), de Marco Focchi (“a violência é absolutamente intransitiva, não pode ser sofrida nem infligida”) e de Aldo Rescio (“a pulsão é, com efeito, o que existe de mais

próximo da violência. A saber: não existe nem responsável nem causa objetiva da violência. Mesmo se a violência concerne ao indivíduo, não é por isto que ela pode ser localizada”). Aponta o quanto a retórica vazia pode confundir e mesmo diluir seu impacto, retomando o sentido usual da palavra violência para distingui-la da ação agressiva, da irracionalidade e do poder e esclarecendo que a violência do homem envolve “o emprego *desejado* da agressividade, com fins destrutivos” (Costa, 1984, p. 30). Por isso mesmo, segundo o autor, a ação violenta só pode ser traduzida como tal no contexto de interação humana, pois depende do significado a ela atribuído, quer pelo sujeito, quer pelo agente, quer pelo observador, de acordo com seus códigos culturais.¹

Em face daquilo que é compreendido como indisciplina, a violência nas escolas impõe os mesmos desafios de ordem conceitual. Como delimitar as fronteiras entre uma e outra forma de expressão? Algumas definições aproximam tanto estes dois conceitos, que apenas a intensidade das manifestações poderia talvez ajudar a discernir os tipos de conduta. É o que se observa, por exemplo, no conceito trazido por La Taille (1996), que aponta a indisciplina como uma revolta contra as normas ou uma desorganização das relações causada pelo desconhecimento das regras. Esse entendimento permite concluir que indisciplina pode transmutar-se em violência, uma vez que, acima de um determinado patamar - construído subjetiva e culturalmente - “revolta” e “desorganização” podem configurar-se como expressões violentas.

O incremento das estatísticas relativas à delinquência juvenil e à violência nas escolas tem fomentado a busca de explicações que ultrapassem o universo da Educação, atentando-se cada vez mais às influências do contexto sociocultural. A leitura de Figueiredo (1998), por exemplo, interpreta os atos de agressividade aparentemente gratuita, por vezes de magnitude despropositada, como a “tentativa de resgate de alguma verdade do que existe e pulsa para

¹ A título de exemplo, o autor menciona a cirurgia plástica em nossa cultura, que não é percebida como violenta, apesar de imputar uma agressão corporal.

além das fachadas” (p. 62), alguma consistência entre o que se diz e o que se faz. Demonstrando a presença de uma sociabilidade violenta, característica de um certo estado de violência próprio da contemporaneidade, o autor retoma a história da formação da subjetividade no Brasil para esclarecer as conseqüências daquilo que denomina de impropriedade constitutiva, isto é, uma dissociação entre práticas e discursos (“faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”) que gera um esforço de conciliação entre diferentes – e incompatíveis – versões de si mesmo. A impropriedade implica sempre altas doses de violência porque deteriora princípios éticos em favor de práticas transgressoras motivadas pela conveniência pessoal. Dessa forma, a delinqüência infanto-juvenil observada nos dias de hoje poderia então ser compreendida como uma busca de conciliação mais autêntica entre discurso e prática social.

Kupfer (1998) defende a idéia de que a violência observada no ambiente escolar constitui um pedido de restauração de limites simbólicos. A autora apresenta a violência simbólica ou violência da educação como a necessária instauração de imposições para que o processo de humanização possa acontecer e para que a convivência social permaneça viável. Inevitável e estruturante, a violência da educação distingue-se da violência na educação. Lembrando que o professor brasileiro não encontra mais uma rede de sustentação simbólica que lhe assegure o suporte da autoridade no exercício da profissão, Kupfer sugere que a violência na escola seja uma reação à falta de violência simbólica, ou seja, à falta de limites simbólicos cruciais para o aprendizado e crescimento humano, podendo apresentar-se sob três diferentes naturezas: 1) imaginária, dirigida ao professor, na forma de pequenos ataques que o desqualificam, numa agressividade miúda e cotidiana; 2) real, portanto próxima da ação psicótica, em que não há sentido para os atos, a exemplo da depredação pura e simples e 3) simbólica, no sentido de restaurar a figura de autoridade perdida, como acontece em contextos escolares dirigidos pela lei de traficantes.

Analisando as pesquisas francesas sobre a violência no espaço escolar, Charlot (2002) observa a distinção teórica e prática encontrada pelos estudiosos, ao diferenciarem violência, transgressão e incivilidade. A violência estaria reservada aos gestos que infringem a lei com uso da força, tais como lesões, extorsão, tráfico de droga na escola e insultos graves. Já a transgressão caracterizaria o comportamento contrário às regras da instituição, não implicando gestos ilegais: absenteísmo, não-realização de trabalhos escolares. Sem contrapor-se à lei ou às normas internas, a incivilidade designaria a quebra das regras da boa convivência, a exemplo de desordens, empurrões, grosserias e ofensas, envolvendo ataques cotidianos e repetidos ao direito de cada um. A esta diferenciação, regida pelas fronteiras da legalidade e das condições de manutenção do pacto social, o autor acrescenta as distinções necessárias para a compreensão da violência **na** escola, **à** escola e **da** escola. A primeira corresponde àquela onde o estabelecimento de ensino constitui o local onde são resolvidos os conflitos desencadeados fora da instituição. Já a violência **à** escola inclui os atos cometidos contra o ambiente escolar e seus representantes, desde os ataques ao patrimônio até os insultos aos professores. Segundo o autor, este segundo tipo de violência deve ser analisado em conjunto com a violência **da** escola, de ordem simbólica, que compreende os modos de tratamento institucional aos quais os alunos são submetidos. Note-se que não há menção à questão da indisciplina, seja na classificação dos estudiosos apresentada pelo autor, seja na própria concepção de violência **à** escola trazida pelo artigo.

Abramovay e Avancini (2002) apresentam uma outra classificação para as expressões de violência observadas no ambiente escolar, agrupando-as da seguinte forma:

- 1) a violência física: manifestações que podem trazer a morte como consequência; consiste em ferimentos, golpes, roubos, crimes, vandalismo, droga, tráfico, violência sexual;

- 2) a violência simbólica ou institucional: embutida nas relações de poder, revela-se nas práticas autoritárias e coniventes com a arbitrariedade; ocorre, por exemplo, na violência verbal entre professores e alunos;
- 3) as incivildades: designam as microviolências, humilhações, faltas de respeito.

Mais uma vez, a questão da indisciplina permanece intocada, evidenciando um modo particular de compreender os conflitos atualmente encontrados na escola.

Sebastião, Alves e Campos (2003) retomam o aspecto indisciplinar, alertando sobre o uso generalizado e indiscriminado da noção de violência. Lembram que houve uma época em que certos gestos hoje considerados violentos eram percebidos como atos de indisciplina. Mesmo assim, perdem-se na tentativa de resgatar a concepção de indisciplina, ao mencionarem a ocorrência de “situações de indisciplina grave e violência” (p. 51, grifo nosso), deixando entrever a mesma ambigüidade conceitual que tentam ultrapassar em seu estudo de caso desenvolvido com alunos, professores e funcionários.

Esta imprecisão conceitual envolvendo indisciplina e violência repete-se em um outro trabalho de Charlot (2005), onde o autor retoma a análise da violência na escola de acordo com o tipo de norma transgredida. Referindo-se à indisciplina como transgressão das normas institucionais, ele fornece exemplos de pequenos delitos, esclarecendo que uma postura mais rigorosa poderia caracterizá-los como ilegalidades. Ao mesmo tempo, estas mesmas infrações denotam um desrespeito ao direito de cada um, constituindo incivildades. Debruçando-se sobre os aspectos concretos das manifestações que implicam algum nível de destrutividade, o autor apresenta uma outra classificação, desta vez para as formas de violência avaliadas pelos estudos na área:

- 1) gestos e atos físicos: homicídios, estupros, roubos e furtos, brincadeiras de mau gosto, brutalidades físicas acompanhando a intimidação;

- 2) atos verbais: ameaças, insultos, grosserias, termos racistas, humilhantes;
- 3) atos de comunicação não-verbal: olhares (de ódio, de desprezo, de zombaria) e mesmo silêncios ou isolamento do grupo;
- 4) situações conflituosas, sociais (escravidão, racismo, desigualdade social ou de gênero, dominação econômica, etc.) ou relacionais (conflitos nas relações face a face).
- 5) tensões, isto é, forças contrárias que prolongam uma situação até produzirem um conflito aberto. As tensões podem ser de diversos tipos: sociais, pedagógicas, pessoais e relacionais.

Nesta classificação, não há espaço para questionar-se o que poderia ser considerado indisciplina. A relação de atitudes nomeadas como “formas de violência”, quando extraída de um contexto, transmite pura e simplesmente a magnitude inaceitável de certos gestos, atribuindo-lhe uma gravidade – real ou imaginária - que ultrapassa a categoria da indisciplina, corroborando a percepção de que há um excesso nas condutas provocativas atualmente observadas nas escolas.

Ressalte-se que a imprecisão conceitual acontece também nas análises que abordam apenas as categorias “violência” e “incivilidade”. Miranda, Miranda, Ferriani e Zito (2007), em extensa pesquisa envolvendo 856 estudantes, propõem-se a verificar a frequência de atos violentos e incivilidades nas escolas de Ribeirão Preto, compreendendo as agressões e pequenas ofensas entre alunos como reflexos de uma sociabilidade agressiva, marca das incivilidades. Todavia, é utilizando o termo “violência” que as autoras apresentam os resultados encontrados, seja para abordar o porte de armas entre estudantes, seja para revelar a frequência de professores que fumam no interior da escola, divulgando o uso de uma droga lícita. As autoras consideram que as incivilidades levam aos atos violentos, a exemplo das ofensas verbais, que podem ensejar brigas envolvendo agressões físicas. Na prática, esta

premissa torna confusa a delimitação dos conceitos, evidenciando, mais uma vez, que é a dimensão das conseqüências dos atos provocativos ou hostis que vão definir seu caráter violento.

Se a distinção entre indisciplina, violência e incivilidade mostra-se difícil, os estudos demonstram que não menos complexa revela-se a caracterização das manifestações de violência nas escolas. Da incivilidade à violência simbólica, o entrelaçamento dos campos da História, Educação e das Ciências Sociais expõe a multidimensionalidade do fenômeno e as limitações impostas a todo pesquisador que desejar enveredar-se pela área.

Daí a escolha da categoria agressividade para o presente trabalho, tão bem definida nas palavras de Laplanche e Pontalis (1982):

“Tendência ou conjunto de tendências que se atualizam em comportamentos reais ou fantasísticos que visam prejudicar o outro, destruí-lo, constrangê-lo, humilhá-lo etc. A agressão conhece outras modalidades além da ação motora violenta e destruidora; não existe comportamento, quer negativo (recusa de auxílio, por exemplo), quer positivo, simbólico (ironia, por exemplo) ou efetivamente concretizado que não possa funcionar como agressão.” (p.11)

A agressividade encontra-se imbricada tanto na indisciplina quanto na violência, explicitando a essência mesma de uma e outra forma de expressão: o confronto com o outro. Do verbo latino *aggredi*, que significa “ir para, aproximar-se, brigar com, atacar” (Houaiss, 2001), a agressividade implica sempre oposição a algo ou alguém, permitindo refletir sobre as diferentes manifestações que refletem algum nível de destrutividade ou ruptura. É nesta direção que se justifica a retomada do conceito de agressividade, aprofundando sua compreensão e apresentando o embasamento teórico que norteou esta pesquisa.

2. O conceito de agressividade na Psicanálise

*Vês! Ninguém assistiu ao formidável
Enterro da tua última quimera.
Somente a ingratidão - esta pantera -
Foi tua companheira inseparável!*

*Acostuma-te à lama que te espera!
O Homem que, nesta terra miserável
Mora entre feras, sente inevitável
Necessidade de também ser fera*

*Toma um fósforo. Acende teu cigarro!
O beijo, amigo, é a véspera do escarro,
A mão que afaga é a mesma que apedreja.*

*Se alguém causa inda pena a tua chaga,
Apedreja essa mão vil que te afaga,
Escarra nessa boca que te beija!*

Versos Íntimos, de Augusto dos Anjos (1912)

“A mão que afaga é a mesma que apedreja”, afirma Augusto dos Anjos (1912), em seu clássico soneto. Nada mais ilustrativo do caráter paradigmático dos modos de compreensão da agressividade, que fundamentam concepções de homem e de mundo tão diferentes quanto são as incontáveis abordagens explicativas das relações humanas. Dos filósofos aos poetas, encontram-se autores que consideram a agressividade um aspecto inerente ao ser humano, enquanto outros apresentam-na como fruto da aprendizagem. No campo da Psicanálise, a noção de agressividade também se impõe como paradigma, definindo e assegurando consistência à teoria pulsional, bem como delineando correntes de pensamento que, se por um lado, aproximam-se demarcando o saber psicanalítico, por outro, explicitam perspectivas diferentes. Tais são as noções de agressividade em Freud, Klein e Winnicott.

2.1 A agressividade em Freud

No percurso freudiano, a agressividade é inicialmente sublinhada em seu papel fundante do direito e da lei. Partindo de um mito – a horda primeva - Freud (1913) apresenta uma noção de violência a serviço da constituição e preservação da vida cultural, mostrando como a morte de um pai temido e odiado, assassinado e devorado pelos próprios filhos, instaura uma nova ordem, calcada no arrependimento. Com o mito, depreende-se que a culpa e o remorso constituem a base dos interditos necessários à manutenção de um grupo, funcionando como defesa contra a agressão mútua e a aniquilação, uma vez que cada membro teria o desejo de disputar e ocupar o lugar do pai morto. Nesse sentido, a lei só se torna possível frente a uma agressividade originária, inevitável e imprescindível à organização em sociedade.

Talvez aí já se pudesse antever o pessimismo de Freud em relação ao potencial destrutivo da humanidade. Até porque, dois anos depois, em seu artigo “Reflexões para os tempos de guerra e morte” (Freud, 1915), nota-se com muita clareza sua preocupação com o aspecto intrinsecamente mau do ser humano, cuja agressividade só pode ser contida pela ação civilizatória ou pela tendência à fusão com um componente erótico, capaz de estreitar os vínculos entre os indivíduos.

Em 1916, no trabalho intitulado “Criminosos em consequência de um sentimento de culpa”, Freud volta a associar agressividade e remorso, ponderando acerca da motivação de certos crimes. Neste artigo, demonstra que a culpa pode advir de intenções inconscientes relacionadas ao complexo edípico, atingindo o sujeito antes mesmo do gesto digno de punição, em virtude da vigilância superegóica. O crime, na realidade, despertaria alívio mental, em virtude da concretização dessas intenções inconscientes, punidas (e contidas, portanto) no mundo real.

Tal construção, conforme será visto adiante, inspirará o pensamento kleiniano, balizado pelo conceito de destrutividade e capacidade de tolerar a culpa inconsciente. A influência tornar-se-á ainda mais nítida na leitura de “Além do princípio do prazer”, onde Freud (1920) concebe a dualidade das forças pulsionais de vida e de morte, relacionando esta última não apenas ao aniquilamento do organismo, mas à destrutividade, como denota esta síntese apresentada em uma nota de rodapé:

“Não é tão fácil, talvez, acompanhar as transformações pelas quais o conceito de ‘instintos de ego’ passou. Inicialmente, aplicamos esse nome a todas as tendências instintuais (de que não tínhamos conhecimento mais preciso) que podiam ser distinguidas dos instintos sexuais dirigidos no sentido de um objeto, e opusemos os instintos do ego aos instintos sexuais, dos quais a libido é a manifestação. Subseqüentemente, dedicamo-nos mais de perto à análise do ego e reconhecemos que uma parte dos ‘instintos do ego’ também é de caráter libidinal e tomou o próprio ego do sujeito como seu objeto. (...) A oposição entre os instintos de ego e os instintos sexuais transformou-se numa oposição entre os instintos do ego e os instintos de objeto, ambos de natureza libidinal. Em seu lugar, porém, surgiu uma nova oposição entre os instintos libidinais (do ego e de objeto) e outros instintos, quanto aos quais há que se supor que se achem presentes no ego e que **talvez possam ser realmente observados nos instintos destrutivos**. Nossas especulações transformaram essa oposição numa oposição entre os instintos de vida (Eros) e os instintos de morte.” (Freud, 1920, p. 82, grifo nosso)

Com “O Ego e o Id”, Freud (1923) aprofunda a concepção de destrutividade como um elemento próprio da pulsão de morte, empenhando-se em esclarecer os processos de fusão e, sobretudo, de separação que impedem que os impulsos destrutivos sejam neutralizados pelas forças de Eros. Apresentando a idéia de ambivalência como uma “fusão instintual que não se completou” (Freud, 1923, Vol. XIX, p. 57), analisa o sentimento inconsciente de culpa como expressão de uma severidade da instância superegógica, consolidando as bases para a teoria kleiniana. Neste trabalho, observa-se um Freud atento à dinâmica de agressividade existente no plano da realidade subjetiva.

A última fase da obra freudiana aponta, contudo, a incompatibilidade e o conseqüente mal-estar gerado pelo embate entre os impulsos agressivos e a ação civilizatória. Os textos “O futuro de uma ilusão” (Freud, 1927) e “O mal-estar na civilização” (Freud, 1930) referem-se a uma pulsão destrutiva, originária e autônoma em todo ser humano, demonstrando a necessária renúncia à satisfação dos impulsos agressivos para a manutenção da ordem social. A

preservação da cultura depende ainda da afirmação de uma identidade grupal, capaz de garantir que os elos amorosos predominem entre os membros de uma sociedade. Para tanto, há um preço a ser pago. A destrutividade intrínseca ao humano deve ser direcionada, seja ao próprio eu - intensificando o sentimento de culpa - seja a outros grupos sociais. No primeiro caso, a internalização da agressividade fortalece a instância superegóica, levando o indivíduo a perceber-se muito aquém das severas exigências internas. No segundo caso, o direcionamento da destrutividade para outros grupos reforça o chamado narcisismo das pequenas diferenças, fazendo com que a máxima “ama teu próximo como a ti mesmo” restrinja-se aos iguais. Diante desses mecanismos, existe realmente uma saída capaz de conciliar agressividade e civilização? Freud posiciona-se entre a esperança e a incerteza, ao afirmar que

A questão fatídica para a espécie humana parece-me ser saber se, e até que ponto, seu desenvolvimento cultural conseguirá dominar a perturbação de sua vida comunal causada pela pulsão humana de agressão e autodestruição (...) Agora só nos resta esperar que o outro dos dois "Poderes Celestes", o eterno Eros, desdobre suas forças para se afirmar na luta contra o seu não menos imortal adversário. Mas quem pode prever com que sucesso e com que resultado?" (Freud, 1930, p.170-171).

2.2 A agressividade em Klein

É partindo desta dualidade Eros – Thanatos, definida pela segunda teoria pulsional, que Melanie Klein estrutura seu pensamento, sublinhando o poder desagregador da agressividade. Considerando que os impulsos agressivos existem na constituição de todo ser humano, a autora debruça-se sobre os primórdios do desenvolvimento infantil para esclarecer como e por que tais impulsos vêm a se firmar na personalidade, gerando a delinquência e o comportamento anti-social na vida adulta.

As observações advindas do trabalho clínico com crianças levam Klein (1927) a constatar que, desde muito cedo, inicia-se o conflito com a pulsão destrutiva, acentuado pela vivência de um Complexo de Édipo primitivo, no final do primeiro ano de vida e início do

segundo. Como o desencadeamento do complexo edípico é concomitante à prevalência das pulsões sádicas, as fantasias desse período trazem a influência marcante das fixações oral-sádicas e anal-sádicas infantis. A forma como este conflito evolui, associada às relações fraternas (mais competitivas ou amistosas), dita a qualidade de todas as futuras relações sociais da criança. Dessa maneira, é a intensidade das fixações sádicas que vêm a diferenciar a criança “normal” daquela mais pré-disposta a uma personalidade anti-social, mas também há que se ressaltar o nível de desenvolvimento do superego, a capacidade de suportar a ansiedade e de tolerar o sentimento de culpa, assim como o histórico da criança, incluindo particularmente a época e a forma com que as pulsões sádicas se ligaram aos acontecimentos por ela vividos. Quando a culpa e a ansiedade tornam-se uma carga pesada demais para o ego imaturo, o recalque é muito forte, a ponto de impedir o surgimento de fantasias de qualquer ordem, comprometendo a possibilidade de elaboração e sublimação através do jogo e da brincadeira. A criança se mostra, assim, aprisionada em um **círculo vicioso, marcado pela ansiedade-culpa-necessidade de castigo-ato destrutivo**, obtendo, assim, alívio mental. Nessa perspectiva, uma grande contribuição da autora neste artigo refere-se à consideração de que o elemento norteador da delinquência não é a falta de superego, mas a menor evolução dessa instância psíquica, fixada em estágio precoce do desenvolvimento. Caracterizando-se pelo sadismo, o superego mais primitivo promove ansiedade e culpa difíceis de suportar, o que induz à busca da transgressão, como forma de minimizar esses sentimentos através das retaliações do ambiente.

Devido à preponderância do sadismo sobre os estados iniciais do desenvolvimento infantil, retomada e aprofundada em trabalhos posteriores da autora, a noção de agressividade na teoria kleiniana carrega a marca de uma concretude originalmente aterrorizante e impiedosa, mitigada a muito custo pelos esforços de síntese egóica. Bastante sensível e atenta à capacidade do ego no início da vida, bem como à constituição das defesas psíquicas, seu uso

por vezes excessivo e prematuro, Klein (1929) observa vários casos clínicos de crianças cuja angústia é marcada por uma ansiedade persecutória. Suas brincadeiras evidenciam a luta interna pela realização de desejos contraditórios do id, ego e superego, encarnada em jogos bastante cruéis envolvendo perseguições, mutilações, roubos, voracidade e morte, que revelam a extrema fragilidade do mundo interno, ameaçado por um sadismo primário ávido por descarga. O próprio estilo de escrita kleiniano torna vívido este sadismo, demonstrando sua força opressora sobre o ego, exigindo mecanismos os mais diversos para apaziguar os conflitos internos e sobrepujar o medo da perseguição: pactos entre o id e o superego, unidos pelo ego na luta contra um inimigo comum (caso Erna); revolta do id contra o superego, evidenciado pelo distanciamento da realidade (caso George); ou a derrota do id pelo superego, inibindo o brincar e a fantasia (caso Rita). Neste artigo, sugere que as primeiras defesas do ego – cisão e projeção - são desenvolvidas como proteção e alívio contra o sadismo do próprio sujeito, exigindo muito esforço de síntese das imagens boas e más introjetadas pelo superego, que podem comprometer o estabelecimento de um equilíbrio saudável entre as instâncias psíquicas e prejudicar a capacidade de manter uma relação adequada com a realidade, trazendo fortes sentimentos de ambivalência, ansiedade e instabilidade das figuras bondosas. Também ressalta o papel da culpa no processo de desenvolvimento mental e aproximação com a realidade, antecipando as bases do construto teórico relacionado à posição depressiva.

Concebendo, portanto, uma agressividade essencialmente sádica, a autora observa que os impulsos agressivos encontram-se em todas as fontes de prazer libidinal no início da vida: sugar, morder, urinar, defecar.... É assim que o material clínico lhe revela equações significativas de caráter sádico, materializando fantasias de ataque ao corpo materno, a exemplo da relação encontrada entre o urinar e o cortar, furar, queimar e afogar ou a associação entre o bolo fecal e os mísseis. Tudo isso é apontado em seu artigo “A importância

da formação de símbolos no desenvolvimento do ego”, onde Klein (1930) demonstra que estas equações, postas em movimento pela ansiedade despertada com o excesso de sadismo, constituem a mola-mestra da formação de símbolos e fantasias, noção que mais tarde deverá influenciar a teoria winnicottiana na paradoxal aproximação entre agressividade (destruir) e criatividade (construir). Analisando o caso Dick, menininho de 4 anos extremamente inibido em seu desenvolvimento, a autora retoma neste trabalho a idéia de que a primeira realidade da criança caracteriza-se por um cenário fantástico, repleto de objetos de ansiedade, cuja origem deve-se ao sadismo e ao medo de retaliação dos objetos atacados em fantasia. Como a ansiedade mobiliza o mecanismo de identificação, necessário à formação de equações simbólicas, a dificuldade apresentada por Dick de suportar esta ansiedade havia comprometido seu desenvolvimento, impedindo-o de praticar qualquer gesto de agressão, até mesmo mastigar os alimentos. Tal impossibilidade de ser agressivo é analisada como um fator de ordem constitucional do indivíduo, reflexo da sua incapacidade de suportar ansiedade.

A idéia de uma agressividade inata constitui um aspecto que, indubitavelmente, marca a perspectiva kleiniana no campo da Psicanálise. Quando, três anos depois, a autora publica “O desenvolvimento inicial da consciência da criança” (Klein, 1933), descreve a conexão causal entre os medos da criança e suas “tendências agressivas” (p. 287), sugerindo algo de inerente ao sujeito no tocante aos impulsos agressivos. Neste artigo, sedimenta-se ainda a correspondência entre pulsão agressiva e pulsão de morte, claramente apontada pela autora na apresentação dos mecanismos de defesa mobilizados pelo ego na sua luta para não sucumbir às forças mortíferas atuantes no psiquismo. O resultado inicial dessa luta também é revelado pela autora: trata-se da constituição do superego, violento e sádico em seu estágio mais primitivo, justamente por receber uma grande quantidade de impulsos agressivos deslocada como proteção intra-psíquica. A ansiedade despertada por essa sobrecarga de agressividade, todavia, é percebida como temor de um objeto externo, uma vez que a criança emprega o

mecanismo de projeção de seus impulsos sádicos. Mais uma vez, a autora salienta dois importantes aspectos de sua teoria: 1) o círculo vicioso identificado no comportamento anti-social, mobilizado pela ansiedade que impele a destruir os objetos, aumentando os temores e incitando novos ataques e 2) a importância da culpa subjacente a esses ataques, inspirando tendências de reparação aos danos imaginários infligidos aos objetos. À medida que o superego modifica seu caráter sádico, suavizam-se seus efeitos sobre o ego e a intensidade dos mecanismos de defesa empregados, gerando menos ansiedade e abrindo um caminho para a constituição de uma atitude moral. A instância superegógica que configura a base dos sentimentos éticos e sociais na vida adulta é, portanto, a mesma que no início do desenvolvimento psíquico emprega defesas de caráter anti-social, reagindo contra um mundo imaginariamente perigoso e hostil. Há que se ressaltar uma reflexão trazida pela autora nesse mesmo artigo, ao questionar as possíveis conseqüências de uma excessiva atenuação superegógica. Relatando que jamais observou nada parecido em sua experiência, Klein também esclarece que uma parte significativa de libido pré-genital e sadismo continuarão sempre atuando sobre o psiquismo, embora contidas, modificadas ou sublimadas por um ego mais desenvolvido, capaz de assegurar um encaminhamento mais satisfatório a esses impulsos. Esta percepção de uma fonte de agressividade permanente no interior do indivíduo certamente encontra-se embutida na perspectiva winnicottiana sobre a agressividade, como um dos paradoxos que sustentam sua teoria, conforme será visto adiante.

A ênfase sobre os aspectos agressivos da constituição humana retrata a disposição cuidadosa e obstinada com que Klein buscou esclarecer a interação entre as pulsões de vida e de morte. Contudo, é tão somente em 1935 que a ênfase sobre a agressividade é minimizada em favor de novas formulações que enriquecem sobremaneira sua teoria, aprofundando a compreensão do desenvolvimento psíquico. Ao constatar a ocorrência de mudanças na relação da criança com a mãe, de objeto parcial para objeto total, Klein (1935) empreende uma

distinção fundamental entre as ansiedades primárias, de natureza paranóide, e as ansiedades depressivas, ligadas ao medo da perda dos objetos amados. “Só quando o objeto é amado *como um todo* é que sua perda pode ser sentida como um todo”, aponta (Klein, 1935, p. 306, grifo da autora). A relação de objeto total amplia a noção de realidade e aumenta a capacidade de identificação do ego com os objetos bons, reforçando o mecanismo de introjeção e desenvolvendo a capacidade amorosa, já que a criança se vê impelida a incorporá-los constantemente, seja com o objetivo de testar a realidade de seus medos persecutórios, seja pelo receio de tê-los perdido em função do canibalismo ou pela necessidade de trazê-los para dentro de si como aliados contra os perseguidores internos. Juntamente com a introjeção, o mecanismo de reparação também é gradativamente fortalecido, ajudando a prover o ego em sua nova tarefa: a de proteção aos objetos bons incorporados, ameaçados pelos perseguidores internos e pela força do id, capaz de abolir a diferenciação alcançada entre objetos bons e maus, levando à perda dos primeiros. Os casos de depressão apontam exatamente o medo de não se ter obtido sucesso nesta tarefa, imaginando-se guardar objetos internos mortos ou agonizantes. As censuras que o depressivo dirige a si mesmo podem ser compreendidas como acusações contra os objetos introjetados. No entanto, também exprimem o ódio do ego pelo id, ódio ao “ódio que também está lá, juntamente com o amor” (Klein, 1935, p. 312). Este aspecto do pensamento kleiniano merece destaque, pois embute uma tarefa a ser alcançada no processo de crescimento humano: suportar o peso aterrorizante do próprio ódio, que traz sofrimento, culpa, desespero e, muitas vezes, dúvida a respeito da benevolência do objeto bom, desconfiança em relação à capacidade pessoal de amar. O alcance da posição depressiva implica um melhor relacionamento com os objetos externos e internalizados, devido à aproximação das imagos excessivamente boas e más na mente infantil, a suavização da instância superegógica, bem como o aumento da tolerância aos sentimentos de ansiedade e culpa. Um outro ponto a ser salientado neste artigo refere-se à constatação de que o amor

pode representar uma fonte de perigo, ao despertar a vontade de devorar o objeto amado. De uma certa maneira, a idéia de um amor que pode se apresentar agressivamente recorda a noção winnicottiana de um amor primitivo, inspirando uma outra possibilidade de compreensão teórica acerca da agressividade. Em 1937, com a publicação de “Amor, culpa e reparação”, a concepção de agressividade em Klein já se encontra bastante amadurecida, como se pode observar em suas próprias palavras: “só ao estudar o papel desempenhado pelos impulsos destrutivos na interação entre amor e ódio seria possível mostrar como os sentimentos de amor e as tendências de reparação se desenvolvem em ligação com os impulsos agressivos ou apesar deles” (Klein, 1937, p. 347, grifo nosso).

2.3 A agressividade em Winnicott

Se o texto kleiniano inspira imagens de um mundo interno vivo, cenário fantástico de lutas, confrontos e alianças que só o tempo poderá estabilizar, a leitura de Winnicott faz pensar o psiquismo como uma realidade em crescimento, um mar de correntes frias e quentes que poderá tornar-se mais ou menos sereno dependendo do clima que o acolhe. Winnicott aprofunda as observações kleinianas ressaltando, como já se antecipou, o aspecto mais primitivo do amor, fonte da agressividade. Salienta ainda – e este deve constituir a marca de seu trabalho clínico e teórico - a importância do ambiente para permitir a expressão dos impulsos agressivos e o desenvolvimento da capacidade de responsabilizar-se pela própria destrutividade. O autor enfatiza o papel da maternagem neste processo (Winnicott, 1939), esclarecendo que na ausência de condições para a formação de um vínculo seguro e estável com a figura materna, a criança não consegue alcançar uma organização interna madura e sofisticada o suficiente para promover a integração das pulsões, tornando-se incapaz de tolerar a angústia e a culpa provocada por sentimentos destrutivos. Passa, então, a necessitar cada vez mais da continência ambiental a fim de controlar seus impulsos.

Uma leitura menos atenta da obra winnicottiana levaria a pensar que esta contenção ambiental baseia-se em um tipo de amor que tudo suporta. Ledo engano. Ao tratar do ódio na contratransferência, Winnicott (1947) reflete sobre a importância de reconhecer e admitir – objetivamente – o ódio despertado por indivíduos bastante enfermos do ponto de vista emocional, **incluindo crianças que expressam condutas anti-sociais**. Neste trabalho, assinala que geralmente os sentimentos de raiva são ocultados na clínica pelo fato de o analista: 1) ter escolhido esta profissão; 2) ser pago; 3) estar fazendo descobertas no exercício da clínica; 4) ter gratificações imediatas e 5) possuir meios de expressar seu ódio, com o encerramento da sessão. Todavia, somente estando plenamente consciente de seu ódio será possível ao analista expressá-lo objetivamente, mantendo latente seus efeitos destrutivos. Constitui tarefa primordial na análise, portanto, a expressão objetiva do ódio, pois muitas vezes os pacientes estão em busca disso. “Ao que parece, a criança poderá acreditar que é amada somente depois que conseguir sentir-se odiada”, afirma o autor (Winnicott, 1947, p. 283).

Poucos anos depois, Winnicott (1950) desenvolve a idéia de uma agressividade primária, relacionando-a a um estágio do desenvolvimento em que a criança tem propósitos, mas não apresenta preocupação com as conseqüências de seus propósitos. Trata-se de uma etapa de pré-preocupação. No estágio de preocupação (equivalente à descrição kleiniana de posição depressiva, segundo o próprio autor) a integração do ego já permite reconhecer a figura materna como única, presente tanto nos momentos excitados quanto nos intervalos tranquilos. Há um avanço significativo no desenvolvimento emocional, pois surge a capacidade de sentir culpa. Na saúde, a criança pode suportar esta culpa ao tornar-se capaz de descobrir o anseio por reparar e construir, o que exige um ambiente estável e acolhedor para com suas ofertas, além de atento à satisfação de seus impulsos, favorecendo e sustentando a construção de uma confiança interior. O mundo interno se amplia e se complexifica, de tal

forma que a criança começa a ter de administrá-lo. É neste ponto intermediário do desenvolvimento emocional que o autor localiza quatro fontes explicativas do comportamento agressivo, a saber:

- 1) a introversão patológica: quando a criança concentra em seu mundo interno os objetos bons e projeta os maus; cada vez que restabelece o contato com o mundo externo, a criança se vê rodeada de perseguidores, tornando-se agressiva.
- 2) a identificação com uma experiência que está acima da capacidade de assimilação da criança: o autor cita como exemplo uma eventual briga entre os pais testemunhada pela criança. Ela fixa em seu mundo interno esta cena, visando ao controle do relacionamento ruim internalizado. Quando este elemento mau assume poder no mundo interno, a criança age irracionalmente.
- 3) o uso dos elementos maus do meio externo: a criança que internalizou um casal em briga pode provocar conflitos em sua volta, usando o que há de mau no meio externo como projeção do que estava no seu interior.
- 4) a preservação do que é sentido como bom: a criança sente necessidade de eliminar alguma coisa de ruim de seu mundo interior, dramatizando essa expulsão com manifestações agressivas, exposição a acidentes ou mesmo tentativas de suicídio. Se a tarefa de administrar o mundo interno torna-se difícil demais, a tentativa de controle pode ser total, gerando um estado sentido como morte interna. Um quadro maníaco complementar pode vir à tona, impulsionando a criança a manifestar-se violentamente sem qualquer razão aparente.

A dificuldade de administrar o mundo interno configura-se, na teoria winnicottiana, como consequência de um ambiente que falhou em algum ponto do desenvolvimento infantil. A partir do conceito de tendência anti-social, Winnicott (1956) postula que a agressividade da criança constitui um pedido, uma reivindicação ao ambiente para que se retorne ao ponto em

que houve privação, a fim de dar curso ao desenvolvimento interrompido. Seja na mentira, no furto ou nos atos destrutivos, a manifestação da tendência anti-social tem início na família, podendo estender-se à escola, à comunidade e ao “país com suas leis” (Winnicott, 1956, p. 132), numa busca incessante de um ambiente capaz de reconhecer aquilo que faltou e de suprir essa lacuna. A manifestação de comportamentos anti-sociais, porém, não ocorre o tempo inteiro, mas nos **períodos de esperança**, quando o meio transmite à criança elementos de confiabilidade.

A experiência da culpa mostra-se fundamental na perspectiva winnicottiana para a compreensão dos gestos agressivos. Mas não no sentido kleiniano, onde o superego assume características tirânicas, martirizando o ego ainda frágil e imaturo em seu desenvolvimento. O autor (1958) fará referência ao superego como uma importante conquista do amadurecimento psíquico, representando a aquisição infantil de forças de controle, o início de uma conciliação com o ego. Antes disso, os impulsos amorosos carregados de idéias destrutivas promoviam ataques impiedosos, desprovidos de preocupação. A culpa evidenciará um tipo específico de ansiedade, relacionado ao amar e odiar coincidentes, que aparece e pode estabelecer-se como preocupação quando há uma **habilidade materna para sustentar a situação de cuidado no tempo**, até que a criança possa conciliar o fato de que o objeto de seus ataques é o mesmo que a provê de carinho e conforto, bem como solucionar experiências instintivas, através do impulso de dar ou de reparar. Só assim poderá minimizar a culpa, aproximando-se da ambivalência própria do complexo edípico, aceitando e responsabilizando-se pelo ódio implicado nessa vivência. A culpa intolerável e inexplicável indica “anormalidades do superego” (Winnicott, 1958, p. 23), resultante justamente de falhas nas oportunidades de reparação, devido à ausência de um ambiente capaz de receber tais impulsos. As conseqüências podem aparecer em comportamentos como o roubo, a mentira, a destrutividade ou mesmo a enurese noturna, que correspondem a tentativas inconscientes de gerar mais

culpa, quando não se consegue chegar à origem deste sentimento. Segundo o autor, os atos anti-sociais geram alívio mental por construírem uma situação que explica o sentimento de culpa, aproximando a criança ou o adulto da ambivalência insuportável correspondente à vivência edípica. Os casos mais sérios de atos anti-sociais, por sua vez, evidenciam a perda do sentimento de culpa, que o criminoso tenta desesperada e inutilmente recuperar. Aqui, nota-se uma das características do pensamento winnicottiano, refletindo a busca quase natural do indivíduo de retomar seu desenvolvimento emocional, partindo do ponto onde houve falhas.

Todas essas idéias serão retomadas em artigos posteriores, aprofundando e sedimentando a visão do autor sobre o crescimento emocional relacionado à responsabilidade sobre os impulsos destrutivos, a exemplo do artigo “Agressão, culpa e reparação” (Winnicott, 1960). Neste trabalho, aborda as raízes da atividade construtiva, referindo-se ao processo de integração, isto é, a aceitação e aproveitamento de todos os sentimentos que fazem parte do humano, o que inclui a agressividade. O autor também ressalta que a integração dos impulsos destrutivos e amorosos não termina com a infância. Na realidade, constitui tarefa de toda uma vida.

Ao publicar “Enfoque pessoal da contribuição kleiniana”, o próprio Winnicott (1962) aponta algumas das influências e divergências entre sua concepção de agressividade e àquela apresentada pela autora. Nesse artigo, sublinha a relevância da descoberta da posição depressiva, embora discorde da nomenclatura dada por Klein a essa conquista do desenvolvimento psíquico, por não destacar o salto qualitativo representado em termos de amadurecimento humano: a “aceitação da responsabilidade por toda a destrutividade ligada a viver, à vida instintiva e à raiva à frustração” (Winnicott, 1962, p. 160). Mas aceitar a destrutividade pessoal exige que o indivíduo viva experiências de reparação, não podendo prescindir da presença continuada do objeto de amor. Trata-se da principal contribuição da teoria kleiniana, segundo o autor: a constatação do crescimento vivenciado a partir de um

relacionamento entre duas pessoas – o lactente e a mãe. Todavia, mesmo valorizando o fato de Klein focar os elementos destrutivos nas relações objetais, Winnicott considera que a autora não atentou para os aspectos ambientais, negligenciando a perspectiva de que, nos estágios iniciais da vida, não é possível descrever o lactente sem referência à maternagem. Posiciona-se contrariamente ao uso da formulação sobre a pulsão de morte e à associação entre destrutividade e hereditariedade.

A preocupação com o outro, esclarece Winnicott (1963a), depende do quanto os cuidados maternos propiciaram uma experiência de fusão ótima para o bebê, permitindo-lhe a vivência dos impulsos eróticos e agressivos em relação ao mesmo objeto, ao mesmo tempo. O autor postula a existência de duas mães que são sentidas pelo bebê, no dia-a-dia de cuidados para com ele: a mãe-objeto e mãe-ambiente. A mãe-objeto é aquela que detém o objeto parcial que satisfaz as necessidades urgentes, enquanto a mãe-ambiente refere-se àquela que afasta o imprevisível e cuida ativamente da criança, dando-lhe conforto em um sentido mais abrangente. Por isso, é a mãe-ambiente quem recebe a afeição da criança, enquanto a mãe-objeto torna-se alvo da experiência de excitação, onde o objeto é usado implacavelmente, sem levar em conta as conseqüências. A capacidade de envolvimento depende sumamente da integração dessas duas figuras na mente da criança, numa nova experiência de fusão. Para que isso aconteça, a mãe deve permanecer acessível física e psiquicamente, ou seja, sem estar preocupada com outra coisa ao mesmo tempo em que cuida do bebê. A mãe-objeto deve sobreviver ao que Winnicott denomina de “episódios guiados pelo instinto” (1963a, p. 108), que adquiriram a força das fantasias de sadismo oral. A mãe-ambiente, por seu turno, deve continuar empática às necessidades do bebê e, principalmente, aberta e presente para ser agradada, oferecendo o que o autor chama de “oportunidade de dar e de fazer reparação” (1963a, p.109). Para ele, a criança sente angústia pelo temor de consumir a mãe por inteiro, e assim, perdê-la completamente. Entretanto, à medida que sente poder contribuir com algo à

mãe-ambiente, reduz-se sua ansiedade. Confiando cada vez mais na sua capacidade de dar à mãe-ambiente, a criança consegue dominar sua ansiedade, emergindo daí o sentimento de culpa reparatório. Por isso, quanto mais confiável for a mãe-ambiente em termos de disponibilidade, mais audaciosa pode ser a vivência das pulsões do id, libertando a vida pulsional do bebê, dadas as oportunidades que ele vivencia para a reparação. Todo esse processo demanda uma quebra saudável dos cuidados à criança, uma separação progressiva entre mãe e bebê. Com o estabelecimento crescente da confiança no **ciclo benigno de ansiedade-capacidade de dar-oportunidade de reparação**, o senso de culpa se firma como capacidade de envolvimento. A criança torna-se capaz, então, de assumir a responsabilidade por seus próprios impulsos instintuais.

3. A expressão da agressividade como determinação histórica

Enquanto a Psicanálise demonstra que a agressividade encontra-se na base dos impulsos mais primitivos, a História comprova que as manifestações agressivas da humanidade transformaram-se gradativamente, sofrendo as influências do processo civilizatório tanto quanto outros comportamentos humanos. Alguns fragmentos da agressividade contemporânea evidenciam esta evolução:

- 1) Guerra do Golfo, 1990. Uma tecnologia de ponta revoluciona a cobertura jornalística de guerra, transmitindo imagens de projéteis cortando a noite iraquiana. Na TV, luzes explodem em um escuro longínquo, personagens movem-se aqui e acolá, e a impressão é de que tudo não passa de um jogo de vídeo game. Uma guerra “limpa”, como afirmou o Presidente dos Estados Unidos George Bush (pai), inspirando muitos debates sobre a estranha sensação de irreabilidade deste novo cenário bélico, culminando com a provocativa tese do filósofo Jean Baudrillard (1991), de que a Guerra do Golfo não existiu.
- 2) Setembro de 2001. O mundo assiste estupefocado à queda das torres gêmeas em Nova York, causada pela explosão de dois aviões seqüestrados por terroristas do grupo Al Qaeda. Um novo tipo de guerra se consolida: de um lado, o terrorismo como tática bélica, com sua imprevisibilidade suicida dirigida a alvos civis; de outro, toda uma infra-estrutura de investigação e controle, somada à instalação de uma base militar no Oriente, supostamente implantada para assegurar a construção de um regime democrático.
- 3) Agosto de 2004. Fotos publicadas na internet mostram soldados americanos tripudiando prisioneiros, na penitenciária iraquiana de Abu Ghraib, em clara afronta aos direitos humanos. O líder do grupo, Charles Graner, é condenado em julgamento militar a dez anos de prisão, enquanto sua namorada, Lynndie England, que aparece

nas fotos puxando um preso iraquiano por uma coleira, é sentenciada a cumprir pena de três anos.

- 4) Dezembro de 2006. O ex-ditador do Iraque, Saddam Hussein é enforcado, cumprindo sentença do Tribunal Superior Penal do Iraque, que o declarou culpado pela morte de 148 xiitas no povoado de Dujail, em 1982. A cena do enforcamento, filmada em um celular e divulgada na internet, mostra os insultos a Saddam em seus últimos instantes, revelando a expressão incontida da vingança popular, sedenta de uma condenação humilhante.

O que estes fatos têm em comum? Trata-se de modos contemporâneos de expressão da agressividade, em que se observa a presença da tecnologia, a atenção à repercussão pública dos fatos, a preocupação com os direitos humanos e com as causas que motivam os gestos agressivos. Há uma tentativa máxima de contenção dos impulsos destrutivos, modulada pelo olhar crítico e acompanhamento ferrenho da imprensa, pelos princípios que norteiam as relações internacionais e pelos padrões de civilidade construídos ao longo de séculos. Nesse sentido, o prazer trazido pela liberação das emoções mais cruéis torna-se algo inadmissível e mesmo impensável, embora a história da humanidade revele que nem sempre foi assim.

A obra de Elias (1939) é bastante elucidativa nesse sentido, relatando as mudanças graduais na maneira de pensar e agir do homem medieval, que culminaram no desenvolvimento de sentimentos de vergonha e repugnância como reguladores da subjetividade na Idade Moderna. Do comer ao dormir, do sexo à manifestação das necessidades fisiológicas, os comportamentos humanos foram modulados em nome da “civilização”, entendendo-se por “civilizadas” as condutas que distinguiam a nobreza como classe superior.

No período medieval, escarrar e flatular constituíam ações expressas abertamente. As pessoas dormiam nuas e compartilhavam a mesma cama, independentemente das diferenças

de gênero e idade. Comiam com as mãos, urinavam e defecavam na frente umas das outras. O interesse de refinar essas posturas, assegurando modos diferenciados para a corte, não aconteceu impunemente. Ao contrário. Em seu estudo sobre as regras de conduta social, o autor observa um processo de contenção das emoções, com o incentivo ao autocontrole, à transferência de alguns comportamentos para a esfera privada, à sutileza dos gestos, à restrição de certos prazeres, resultantes do processo civilizatório.

Atento às transformações dos costumes, Elias (1939) sublinha o processo pelo qual a agressividade tornou-se também mais inibida enquanto fonte de prazer, domada tanto quanto a sexualidade ou a expressão das funções corporais. Utilizando a figura do guerreiro como ilustração, o autor demonstra que a pilhagem, a caça de homens e de animais faziam parte da vida medieval, sendo percebidas como naturais. Nos hinos de guerra e poemas épicos, nota a apologia ao derramamento do sangue inimigo, com referências explícitas à mutilação de prisioneiros, à devastação das terras, à opressão e à morte dos servos. Crônicas escritas por religiosos registram o prazer da rapinagem, da destruição, das execuções e da tortura aos mais fracos ou mais pobres. Episódios que não são descritos como manifestações patológicas do humano, uma vez que não havia um poder social punitivo:

“O prazer de matar e torturar era grande e socialmente permitido. Até certo ponto, a própria estrutura social impelia seus membros nessa direção, fazendo com que parecesse necessário e praticamente vantajoso comportar-se dessa maneira” (Elias, 1939, p. 192-193).

Uma outra lógica regia a sociedade medieval, exigindo que uma agressividade mais nítida se manifestasse e fosse vivenciada como um comportamento prazeroso e socialmente útil. É o caso, por exemplo, dos prisioneiros de guerra, assassinados implacavelmente nos confrontos medievais. Segundo Elias (1939), deixá-los vivos implicava o peso de alimentá-los. Devolvê-los significava aumentar o poder e a riqueza do inimigo, pois como súditos estes prisioneiros trabalhariam e lutariam por seus senhores. O mesmo raciocínio aplicava-se à

destruição das plantações e ao entupimento dos poços, justificando o massacre empreendido nas propriedades inimigas.

Saliente-se que a agressividade se manifestava mesmo quando não havia a necessidade da luta. Formados e preparados para a guerra, os cavaleiros, nos raros períodos de paz, mantinham a ilusão das batalhas participando de torneios e caçadas. Na verdade, só conseguiam enfrentar a vida insegura do período medieval porque esqueciam a morte, graças aos estados de excitação proporcionados pela agressividade, configurada como um jogo coletivo, um elemento de sustentação da cultura.

A incerteza quanto ao futuro tornava o homem medieval um entusiasta da vida. Elias (1939) demonstra que ao contrário das preocupações religiosas com a vida após a morte, consideradas típicas da Idade Média, a classe alta secular recomendava aos jovens a busca plena de prazeres, ensejando um modo de subjetivação marcado pela volatilidade. Na Idade Média, aproveitava-se ao máximo as situações de prazer, pois a alegria a qualquer momento poderia se transformar em medo, luta e morte. A beligerância e o ódio estavam por toda a parte, motivando disputas, roubos, raptos, vinganças, batalhas em locais públicos e a formação de milícias particulares nas cidades. Por outro lado, a liberalidade das emoções não era absoluta, de uma espontaneidade desregrada. A margem para expressão social da agressividade era muito maior para a classe guerreira do que para burgueses e camponeses. “É a estrutura da sociedade que exige e gera um padrão específico de controle emocional”, esclarece Elias (1939, p. 199), frisando que as modificações das formas de controle, dos tipos de proibição e a interdependência entre as classes sociais provocam mudanças nos padrões de subjetivação, definindo o nível e os modos possíveis de satisfação dos indivíduos.

De acordo com este estudo do processo civilizatório, sempre que em alguma região crescia o poder central e/ou as pessoas viam-se forçadas a viver em paz, transformavam-se os padrões emocionais, com o aumento da consideração mútua e a inibição dos impulsos de

destrutividade. Quando finalmente verificou-se a organização do Estado, sedimentou-se um controle social mais forte da crueldade e da satisfação pela destruição do outro, tornando as manifestações agressivas mais impessoais, restritas a grupos devidamente legitimados – como a polícia ou o exército - limitando o que acontecia na fase medieval como descarga imediata.

Extraída da obra de Elias, a noção de “incivilidade” que vem inspirando as atuais investigações sobre a violência nas escolas (conforme item 1 desta Introdução) explicita uma nova abordagem do fenômeno, denotando a tentativa de elucidar um modo contemporâneo de expressão destrutiva: a agressividade banal, cotidiana e corrosiva que desgasta o potencial de cuidado e confiança entre professores e alunos.

4. A expressão da agressividade infantil no ambiente escolar

Quem é a criança agressiva na contemporaneidade e quais os significados de seu comportamento no ambiente escolar? Ao descrever crianças agressivas, Katz (1992) aponta que elas preferem atividades que envolvem grande atividade motora, em função da dificuldade de engajar-se em jogos simbólicos. Conseqüentemente, quando ocupam o espaço da sala de aula, estas crianças apresentam dificuldade de concentração, decorrente de uma angústia não elaborada. Kernberg e Chazam (1993) assinalam outros déficits em nível egóico, atingindo as áreas de controle de impulso, julgamento, modulação do afeto, linguagem e tolerância à frustração, induzindo à necessidade de perturbar o ambiente.

Corroborando as observações de Winnicott, o estudo de Freller (1993) demonstra que as crianças agem agressivamente na escola quando existe **esperança** e **confiança** de que esse ambiente possa cumprir uma função continente. Analisando a história de 7 crianças encaminhadas ao psicólogo escolar com a queixa de indisciplina, a pesquisadora constata que o comportamento destes alunos expressa a busca de que a escola possa atender suas necessidades emocionais. Entretanto, em virtude do ambiente escolar reeditar privações vividas precocemente, novas rupturas se acumulam na história de vida dos pequenos. A autora sugere uma intervenção que contemple não apenas as crianças, mas também seus pais e professores.

Koyama (1995), em estudo sobre o cotidiano de uma instituição de ensino pública, verifica a interiorização, por parte dos alunos, de uma representação negativa de si mesmo, que é projetada em classe na forma de agressão aos colegas mais fracos, àqueles que desejam aprender e aos professores. Ao mesmo tempo em que estes alunos desejam se apropriar do que é oferecido pela escola, identificam-na com a ordem opressiva, passando a destruí-la, “seja pela depredação do seu prédio, seja pelo ataque aos seus funcionários, seja pelo ataque ao próprio processo de aprendizagem e àqueles que procuram conduzi-lo, os professores”

(Koyama, 1995, p.232). Nota, ainda, a predominância de atos e falas dos alunos em sala de aula e um “apagamento” da figura do docente, complementando o ambiente hostil ao aprendizado (e ao próprio exercício da docência) e, principalmente, às relações humanas e ao crescimento das pessoas.

Souza, Soldatelli e Lopes (1997), investigando o psicodinamismo familiar de crianças agressivas, comprovam os efeitos da privação emocional em meninos com queixa de agressividade no ambiente escolar. As autoras demonstram que estas crianças apresentam-se de forma agressiva na escola objetivando vivenciar aquilo que seus lares não puderam oferecer: a possibilidade de uma expressão afetiva mais espontânea e o estabelecimento de limites.

Por outro lado, não se pode deixar de considerar os atos de agressividade praticados pelos professores. Koehler (2003), pesquisando a imagem do “pior professor” entre 520 adolescentes de 8ª série de uma cidade do interior de São Paulo, confirma práticas de violência psicológica em sala de aula exercida pelos docentes. Os atos mais citados pelos alunos em sua experiência com professores agressivos consistem em gritar, humilhar e comparar depreciando. A autora também observa que os alunos associam a agressividade do professor com sua idade, verificando que 26,3% dos alunos da escola pública e 55,5% da rede particular julgam os professores com mais de 40 anos como aqueles que praticam maior violência psicológica em sala. Nessa perspectiva, o estudo apresenta evidências de que, ao longo do tempo, a prática docente pode alimentar a agressividade no ambiente escolar, devido à intolerância crescente e maior propensão ao exercício de atos que os próprios alunos consideram violentos.

Todos esses estudos só vêm confirmar o quanto a sala de aula constitui campo de uma experiência socializadora, que poderá ser mais ou menos positiva dependendo das características da relação professor-aluno. Nesse sentido, Santana (2004) demonstra quão

positiva pode ser uma intervenção no ambiente escolar, tanto para a criança quanto para os professores, quando a queixa de agressividade é investigada, acolhida e acompanhada. Realizando um estudo de caso com um menino de 13 anos, o autor resgata sua história familiar, constatando que o aluno transfere para as professoras toda sua mágoa e experiência negativa em relação à mãe, sentindo nojo e raiva em relação a quaisquer solicitações realizadas em sala de aula. Ao fim de dois anos de intervenção com o menino e seus professores, observa não apenas o melhor desempenho do aluno, mas o aumento da participação na vida acadêmica, com o envolvimento em atividades ligadas ao grêmio da escola.

4.1 O sofrimento dos professores relacionado à agressividade no ambiente escolar

Na literatura relativa ao sofrimento dos professores, destacam-se dois fenômenos que sublinham a agressividade no meio escolar como fonte de insatisfação para os docentes: o estresse e a violência nas escolas. Como objetos de estudo de várias linhas de pesquisa em saúde e educação, tanto um quanto o outro enfoca uma diversidade de aspectos inerentes à instituição escolar, desde o seu funcionamento mais amplo, passando pela produtividade e repercussão das políticas públicas, até as redes de significação que sustentam (ou não) o relacionamento da escola com seu entorno. A agressividade se insere nestas diferentes abordagens como um elemento desagregador da relação professor-aluno, bem como dos vínculos aluno-escola e escola-comunidade.

4.1.1 Sofrimento e estresse

Em relação ao estresse, o sofrimento dos professores tem sido investigado em muitos estudos na perspectiva da síndrome de *burnout* (do inglês, “combustão completa”), uma exaustão emocional acompanhada de falta de entusiasmo, podendo ou não aparecer

vinculada à despersonalização e à redução da gratificação pessoal com o exercício da profissão (Maslach & Jackson, 1981). Decorrente de constantes pressões emocionais associadas a um intenso envolvimento com as pessoas, a síndrome encontra-se associada às profissões que exigem o cuidado com o outro (Iwanicki & Schwab, 1981; Farber, 1991). O *burnout* configura, portanto, um fenômeno psicossocial compreendido em sua ligação com a prática laborativa, gerando, no caso dos professores, irritação, ansiedade, frustração, perda de entusiasmo e criatividade, menos simpatia pela turma, hostilidade em relação a administradores e familiares dos alunos e uma visão depreciativa da profissão (Farber, 1991), bem como absenteísmo, problemas de saúde física e psicológica, e até mesmo a intenção de abandonar o ensino (Guglielmi & Tatrow, 1998; Zaragoza, 1999).

Referindo-se ao *burnout* como uma condição cuja principal característica reflete-se na perda de sentido da profissão, Codo e Vasques-Menezes (1999) empreenderam uma investigação com quase 39 mil trabalhadores na área da educação, criando um roteiro de entrevistas baseado no inventário Maslach para avaliação do *burnout*, classificando os sentimentos relativos a cada uma das dimensões da síndrome: 1) exaustão emocional: sensações de esgotamento, impotência, desvalorização, baixa motivação, frustração, insatisfação, desgaste e esforço para lidar com alunos e familiares; 2) despersonalização: perda de sensibilidade para com os problemas dos alunos, atitudes e comportamentos mecânicos, distanciamento emocional, atitudes cínicas em relação ao trabalho, atitudes críticas e negativas, ausência de confiança na organização, sentimento de não querer mais investir no trabalho, relacionar-se com alunos como se fossem objetos e 3) envolvimento pessoal: nível de motivação, interesse, ideais, estímulo, crença, sentimento de querer ajudar, empatia e busca de soluções para as dificuldades encontradas. Segundo os resultados da pesquisa, 26,3% dos professores apresentavam níveis altos de exaustão emocional, enquanto 9,1% demonstravam índices preocupantes de despersonalização e 30,6% já revelavam um

baixo envolvimento pessoal com o trabalho. Os percentuais mais altos de *burnout* foram encontrados entre os profissionais com 10 a 15 anos de carreira. A análise qualitativa apontou que os educadores atingidos pelo *burnout* abandonam o trabalho, embora continuem no exercício profissional. Aprisionados em uma situação que não podem suportar, mas também não podem desistir, acabam assumindo uma postura ausente, percebendo cada aula e cada aluno como um número a mais a ser considerado ou cumprido.

A agressividade nas escolas é considerada um fator gerador de *burnout* por Batista e Pinto (1999), devido à frequência cada vez mais rotineira dos episódios agressivos no ambiente escolar, os quais exigem estratégias cotidianas de enfrentamento, desencadeando a síndrome. Em sua pesquisa, constatam que o arrombamento e o furto encontram-se correlacionados positivamente aos índices de exaustão emocional, representando ataques ao interior da escola, deixando marcas materiais e simbólicas que perduram na memória e impactam o ritmo das atividades. As agressões a professores, por sua vez, mostram-se positivamente correlacionadas com os níveis altos de despersonalização, levando a um distanciamento emocional frente ao trabalho. Os autores observam ainda uma correlação positiva entre as agressões entre alunos e o baixo índice de envolvimento pessoal dos educadores, interpretando este resultado como consequência do conflito vivido pelos professores entre educar e reprimir constantemente, em face das brigas entre alunos, por vezes bastante violentas. As frequentes interrupções no desenvolvimento das atividades em classe deterioram o senso de continuidade do trabalho, perdendo-se gradativamente o investimento afetivo na tarefa de educar.

Em um breve levantamento bibliográfico sobre o tema, Carlotto (2002) sugere três classificações para os estudos que abordam as causas do *burnout* de professores, inserindo a relação com os alunos como uma fonte de estresse psicológica, em contraposição às abordagens explicativas de cunho sociológico e biográfico. Neste artigo, aponta o quanto o

professor encontra-se preparado para decidir o que e como ensinar, em detrimento do conhecimento de seus alunos e de si mesmo.

Meleiro (2002) não menciona especificamente a agressividade como fonte de estresse para os educadores, embora faça referência à “falta de respeito” dos alunos como uma das diversas variáveis que contribuem para o *burnout*. Lista quinze estratégias de enfrentamento que podem ser adotadas pelos professores, sugerindo desde cuidados com o sono e a alimentação até o esforço pessoal para tornar-se menos exigente e perfeccionista no exercício profissional.

O trabalho de Malagris (2002), ao contrário, debruça-se sobre os distúrbios de conduta dos alunos, apontando-o como um fator relevante no desencadeamento da exaustão emocional. A autora esclarece que mesmo a formação adequada não garante tranquilidade aos professores para manejar as situações de conflito em sala de aula. As dificuldades justificam-se pelo fato de que os profissionais predispostos ao estresse apresentam uma vivência diferenciada daqueles que não apresentam essa propensão. Seu trabalho destaca a experiência subjetiva dos professores, ao argumentar que as pressões internas decorrem das crenças e dos valores de cada um, contribuindo para o estresse na medida em que há um menor preparo profissional.

Um percurso diferenciado marca o trabalho de Tricoli (2002), que analisa o *burnout* dos professores como resultado de uma postura agressiva em sala de aula. A autora afirma que os docentes agressivos, que gritam para colocar ordem em suas classes, inspiram comportamentos semelhantes em seus alunos. Assim, após um período de convivência, os alunos assumem atitudes tão agressivas quanto aquelas adotadas por seus professores ou apresentam comportamentos mais retraídos, em virtude do medo de punições.

Para Hastings e Bham (2003), uma intervenção voltada ao manejo mais adequado dos conflitos em sala de aula pode ser bastante útil para os professores, favorecendo a relação

com os alunos e prevenindo o *burnout*. Observam que o comportamento de desrespeito constitui um preditor da exaustão emocional e despersonalização dos professores, enquanto a sociabilidade agressiva contribui para a despersonalização e queda no nível de envolvimento pessoal dos docentes.

Pontuando outra vertente inovadora nas pesquisas sobre *burnout* entre professores, o estudo de Collingridge (2004) parte de uma abordagem fenomenológico-existencial, concentrando-se na vivência subjetiva de oito professores de nível fundamental, que apresentam dificuldades de cumprir o papel docente. Os professores destacam a sensação de serem impedidos de alcançar um importante objetivo, descrevendo não apenas sua impotência, desesperança e frustração, mas também raiva, culpa e remorso pelo fracasso escolar, desmotivação dos alunos e dificuldades de administração do tempo necessário ao planejamento e execução das aulas. Sentem-se desrespeitados, particularmente quando o comportamento dos alunos fere as expectativas pessoais relativas ao exercício da profissão. Os resultados revelam que os docentes experimentam um dilema, divididos entre o desejo de continuar oferecendo o que possuem de melhor e a vontade de reduzir o nível de dedicação e desempenho.

Em um amplo estudo envolvendo 217 professores do ensino fundamental e médio de escolas particulares da região metropolitana de Porto Alegre, Carlotto e Palazzo (2006) notam a influência significativa da percepção do “mau comportamento dos alunos” (p. 1020) sobre os índices de despersonalização, bem como sobre a redução da realização pessoal no trabalho. Alertam para o fato de grande parte dos educadores negarem o distanciamento afetivo causado pela despersonalização, ponderando sobre a dificuldade de reconhecerem e aceitarem suas atitudes, as quais afrontam as expectativas e posturas socialmente valorizadas.

Deve-se salientar a imprecisão dos termos utilizados em alguns estudos, na descrição do desgaste provocado pelos alunos. É o caso da pesquisa de Gomes et al (2006)

com 127 professores portugueses, ao mencionar que mais de 55% dos profissionais apresentam altos níveis de estresse relacionados a: “mau comportamento contínuo de alguns alunos”, “turmas difíceis”, “alunos barulhentos”, “problemas de comportamento difícil”, “comportamento indecente/descarado dos alunos”, “mau comportamento dos alunos em geral” (p. 76). Demonstrando que os professores mais antigos apresentam maior dificuldade de lidar com o comportamento dos alunos, a pesquisa explicita a dificuldade de referir-se às expressões agressivas, enfatizando a qualidade das condutas.

Abordando a sensação de fracasso e impotência dos professores, geralmente atribuída ao desinteresse e à agressividade dos alunos, Silva (2006) sugere que o *burnout* configura uma consequência da organização do trabalho e das relações no interior da escola, marcadas pelos padrões de sociabilidade de uma civilização técnico-científica. A exemplo dos alunos, os professores também concretizam diferentes formas de evasão, com seu desinteresse pelo trabalho, acomodação, mudança de escola, abandono do emprego e até da profissão.

Buck (2006) relaciona diretamente o *burnout* ao convívio com o fenômeno da agressividade, em uma pesquisa sobre a experiência de 315 professores americanos com a violência no ambiente escolar. A principal contribuição do estudo é a demonstração de que o simples fato de saber que um colega de trabalho ou um aluno sofreu algum tipo de violência também implica sofrimento para os docentes (exposição indireta). Os resultados deste trabalho apontam uma alta correlação entre a exposição direta e indireta dos professores às expressões agressivas, tanto de ordem física quanto psicológica, e os índices de exaustão emocional e despersonalização. De acordo com os dados relatados pelos professores, os sentimentos predominantes são de vulnerabilidade, desconfiança, alienação, medo, bem como a adoção de uma postura cética e hostil em relação aos alunos. Um entorpecimento emocional, fruto da despersonalização, constitui o mecanismo utilizado como defesa contra tais sentimentos. Ressalte-se, porém, que os professores não percebem redução no seu nível

de comprometimento com o trabalho, não relatando sentimentos de incompetência referidos ao convívio com a violência.

Os estudos mais recentes sobre o *burnout* de professores têm enfatizado não apenas os eventos estressores do ambiente escolar, incluindo a questão do comportamento dos alunos, mas também a relação destas variáveis com os fatores individuais (Chan, 2006, Jepson & Forrest, 2006, Ghorpade, Lackritz & Singh, 2007, Teven, 2007) . Esta é a concepção de Kokkinos (2007), ao investigar o *burnout* entre 447 professores de nível fundamental. O pessimismo apresenta-se como um elemento preditor de exaustão emocional e despersonalização, tanto quanto o convívio com a indisciplina. Resultado semelhante é encontrado por Bahner e Berkel (2007) ao pesquisarem a síndrome junto a 115 educadores, sugerindo que tanto as variáveis relativas ao ambiente de trabalho quanto as características de personalidade devem ser consideradas em propostas de intervenção preventiva.

4.1.2 Sofrimento e violência

Sob a ótica do fenômeno da violência nas escolas, deve-se destacar inicialmente a influência do trabalho de Bourdieu e Passeron (1975), que analisa criticamente as estatísticas e a estrutura da escola francesa. Sua pesquisa revela a função ideológica da educação como mecanismo de reprodução social, articulando o sistema escolar à estrutura das relações de classe. Partindo das formas de classificação sancionadas e reproduzidas pela escola, os autores demonstram que toda ação pedagógica constitui uma violência simbólica, uma vez que impõe um arbitrário cultural. Todavia, uma ação pedagógica que reproduz a cultura dominante contribui para reproduzir a estrutura vigente das relações de força, assegurando ao sistema de ensino vigente o monopólio desta violência simbólica. Considerando que a sociedade também se organiza a partir da produção e do consumo de bens simbólicos, a escola transforma-se em um mecanismo de distribuição do capital cultural, delimitando os

modos de usufruí-lo. Dessa forma, ela não apenas reflete as desigualdades sociais, mas alimenta estas diferenças, na medida em que sua estrutura é fundamentada em uma transmissão desigual do conhecimento. Trata-se, pois, de uma violência que não é vivida enquanto tal, uma vez que se instala simbolicamente, dissimulando relações de força e impondo significações da cultura dominante como legítimas. Nesse contexto, a violência manifestada pelos adolescentes no ambiente escolar não caracteriza um movimento de ruptura social, mas uma reprodução das violências sofridas em nível simbólico. Segundo a percepção dos autores, tais gestos repetem a lógica da arbitrariedade e não combatem as estruturas de dominação, ilustrando o que os autores denominam de “lei de conservação da violência” (Bourdieu & Passeron, 1975, p. 70).

Compreendendo, porém, a agressividade no meio escolar como resistência a uma violência simbólica marcada pela cultura dominante, muitos estudos foram desenvolvidos na perspectiva de uma crítica combativa ao papel da escola na reprodução das desigualdades sociais. É o caso do estudo de Zanotto (1985), que aponta a existência de uma ação pedagógica que reproduz a divisão capitalista do trabalho, observada na separação entre os que concebem e os que executam, entre os que controlam e os que são controlados no contexto escolar. Esta separação manifesta-se em toda a hierarquia da escola, refletindo-se também na relação professor-aluno. A autora encontra, nas representações de fragmentação e imutabilidade do conhecimento, a pressuposição de que é impossível atuar e transformar essa realidade.

As pesquisas derivadas da chamada “teoria da reprodução” pouco enfatizaram o sofrimento dos professores. Ao contrário, trouxeram angústia e culpa, na medida em que apontaram os professores como os agentes desta violência simbólica, enfocando as práticas autoritárias observadas nos espaços escolares (Moura, 1988). Segundo Koyama (1995), a categoria docente foi bastante criticada – e massacrada – por esta literatura, idealizadora de

um papel democratizante e anti-autoritário a ser assumido em sala de aula, sem ponderar as condições concretas relativas ao exercício da docência, sobretudo na rede pública de ensino. O autor aponta este fato como um dos elementos que contribuíram para o enfraquecimento da autoridade do professor, gerando sofrimento e impotência.

Pereira (1997) também menciona o impasse vivido pelos professores em sua prática educativa, ao afirmar que qualquer pedagogia adotada pelos docentes, por mais libertadora que seja, inevitavelmente encontrar-se-á inserida em uma lógica própria ao modo de produção capitalista. Seu texto carrega uma certa desilusão, apontando o quão equivocada mostra-se a idéia de emancipação das classes populares através da escola, em virtude da função social que rege a mecânica escolar. Com um olhar mais realista sobre o poder docente de transformar a realidade, o autor sugere o desenvolvimento de pesquisas empíricas sobre o sistema educacional brasileiro, a fim de verificar os modos pelos quais se concretizam atualmente os processos reprodutivos.

Como visto anteriormente, os estudos sobre a agressividade no meio escolar têm se reportado cada vez mais ao conceito de incivilidade, baseado na obra de Elias (1939). Utilizada por Charlot e Émim (1997) para a compreensão da violência no meio escolar, a noção de incivilidade não diz respeito às condutas criminosas ou delinquentes, mas às pequenas e incessantes agressões do cotidiano, as quais vão minando as relações. Trata-se de um olhar diferente daquele verificado entre os estudos sobre o *burnout*, ao sublinhar a agressividade presente em certos gestos que se mesclam à indisciplina. O conceito permite pensar as microviolências que se acumulam no interior da escola, em resposta a uma tensão que explode em injúrias, rixas, tumultos, brigas.

Para Debarbieux (1998), as incivilidades também podem constituir uma atitude reativa, a expressão de um “amor frustrado por uma escola que não pode manter as promessas igualitárias de inserção” (p. 79). Diferentemente, porém, dos registros de agressividade que

acontecem no pátio do recreio ou nas redondezas imediatas da escola, a “violência antiescolar”, como aponta o autor em outro trabalho (Debarbieux, 1999), é observada no espaço da sala de aula, atingindo maciçamente os professores.

Nesse sentido, o sofrimento dos professores ganha uma conotação mais concreta, resultante de enfrentamentos vividos diretamente na relação com os alunos e das tensões provocadas pelos conflitos observados entre eles. É o que revela Candau (1999) em seu estudo com professores da rede pública, que aponta as agressões físicas e verbais entre os alunos como a modalidade de violência mais freqüente na experiência de trabalho. De acordo com a pesquisa, os professores compreendem esta agressividade como reflexo da violência social.

Buscando conhecer a noção de violência na perspectiva do professor, pesquisa realizada por Lopes (2000) demonstra que a principal fonte de sofrimento mencionada pelos docentes relaciona-se às agressões verbais, incluindo as situações de afrontamento, as negativas e o próprio desrespeito com o docente ou com os colegas de classe. O depoimento de um dos professores entrevistados revela a necessidade de suporte psicoterapêutico: “emocionalmente nós não temos estrutura para agüentar isso aí. Nós não temos apoio emocional para isso...você não tem forças para lutar” (p. 103).

Sposito (2001) demonstra a mudança nos padrões de violência testemunhados pelas escolas, constatando que a partir da década de 90 as pesquisas sobre o tema passaram a enfatizar as agressões interpessoais no ambiente escolar, em detrimento dos atos de furto e depredação, embora estes permaneçam um desafio para a administração escolar. Seu artigo sugere a constituição de uma sociabilidade marcada pela agressividade, refletindo na vida escolar as práticas agressivas banalizadas no interior da família e na rotina da comunidade. A autora aborda a sensação de ameaça permanente – real ou imaginária - que atinge os professores, decorrente da percepção das tensões existentes entre os alunos e seus conflitos

com os adultos. Com medo dos alunos, os professores tendem a clamar por segurança, requisitando policiamento para as unidades escolares, o que traz novos impactos ao círculo de agressividade vivido na instituição.

Cumprе destacar que nem sempre os estudos sobre a violência nas escolas enfocam as vivências e percepções dos professores. Muitas investigações abordam a compreensão dos alunos acerca das práticas agressivas no meio escolar. Mesmo assim, fornecem pistas relevantes para a compreensão do sofrimento dos professores. É o caso do estudo de Camacho (2001) sobre a violência em duas escolas capixabas voltadas ao público de classe média – uma pertencente à rede pública e outra à iniciativa privada – onde se constata um modo de viver construído à revelia da instituição escolar. Segundo a autora, é neste território que se verificam as práticas agressivas. Na escola particular, a agressividade ocorre dentro da sala de aula, na presença dos professores. Por isso mesmo, aparece disfarçada, surgindo como ataques verbais aos alunos diferentes (cultural ou fisicamente), segregação, desmerecimento e desrespeito. Na escola pública, a agressividade é praticada pelos diferentes, que utilizam a violência como reação às vivências de discriminação, liderando intimidações, surras e extorsões nos espaços não alcançados pela vigilância e punição. De um modo ou de outro, o mascaramento da violência nem sempre passa despercebido pelos adultos. A pesquisa mostra que os docentes, em muitas ocasiões, fingem não ver o que está acontecendo entre os alunos e sua omissão contribui para a irrupção súbita de gestos violentos, engendrando situações de difícil manejo.

A pesquisa de Araújo (2001) é um outro exemplo, revelando a surpresa de uma escola de Belo Horizonte ao tomar conhecimento da rivalidade entre alunos de bairros diferentes atendidos pela instituição. A rivalidade não só invade o espaço escolar, como define comportamentos, percepções e estratégias de convivência, configurando-se um elemento de identidade entre os jovens e uma fonte de conflito. Motivos banais levam ao uso da

agressividade, quer pela necessidade de haver uma justificativa (violências sem motivos plausíveis são piores do que aquelas motivadas por alguma razão), quer pela dificuldade de expressar, ao nível da linguagem, as tensões que levaram àquela atitude. Nesse sentido, a agressividade parece constituir uma forma de se proteger dos sentimentos de impotência e fragilidade. Trata-se não de uma reação à instituição escolar, mas de uma demarcação de espaços de poder, materializada em gestos de intimidação aos colegas e professores. A confiança (ou a falta dela) constitui uma problemática fundamental, prejudicando as relações interpessoais dentro e fora da escola.

Placco et al (2002), analisando a representação social de violência para 210 jovens de 11 a 15 anos, constatam que a escola é um dos locais apontados pelos jovens como inseguro (12,4% da amostra). Ressaltam, ainda, a premência de incluir na formação dos professores ações que possam contribuir para a prevenção da violência no ambiente escolar.

Entre as pesquisas que retratam a percepção dos componentes da escola de um modo geral, destaca-se o trabalho de Laterman (2002) com alunos e professores do nível fundamental de duas escolas públicas de Florianópolis, baseada em questionários e indicadores do clima de violência. A autora constata que a incivilidade constitui a forma mais freqüente de violência nas escolas estudadas, nutrindo um sentimento de caos. Os estabelecimentos pesquisados apresentam em seu cotidiano freqüentes agressões verbais e físicas, brincadeiras agressivas, ofensas e humilhações, ameaças entre alunos e entre alunos e educadores, com ameaças de ambos os lados. Em sala de aula, a indisciplina mescla-se com o desrespeito ao professor e do professor, e também com o desrespeito entre colegas. Levantar, andar pela sala, empurrar, jogar objetos, gritar, são atitudes mencionadas nas entrevistas constantemente, descritas como fatos que agredem alunos e docentes. A sensação de desordem permanente, afirmada por professores e alunos, confunde a ação da autoridade, impedindo a

sistematização do trabalho educativo e gerando uma tensão que reforça a sensação de impotência e insegurança no ambiente escolar.

Saliente-se ainda o aumento significativo nos registros de agressividade dirigida contra os professores na escola. Debarbieux e Deuspienne (2003), analisando as estatísticas oficiais na França de 1995 a 1998, observam que apenas 5% dos professores haviam mencionado agressões verbais e físicas durante o primeiro ano do levantamento, contra 37% ao final desse período. Trata-se de um aumento significativo, que leva a refletir sobre o sofrimento decorrente da dificuldade dos professores de manejar as situações de confronto em sala de aula.

Nessa perspectiva, vários estudos revelam os sentimentos dos professores em função da convivência com a agressividade. São pesquisas que não necessariamente utilizam a categoria de incivilidade, mas que enfatizam o desgaste na relação com os alunos. Camps e Vaisberg (2003), por exemplo, detectam sentimentos de impotência e desamparo entre 29 professores de uma escola pública, bem como uma certa persecutoriedade na imagem delineada pelos docentes sobre os alunos. As autoras reconhecem as dificuldades relacionadas ao exercício da profissão na rede pública como fator de sofrimento, indicando a importância de um espaço de escuta para que os docentes possam refletir minimamente sobre sua prática.

Pesquisa desenvolvida por Royer (2003) revela que os docentes mostram-se inábeis perante a emergência de comportamentos problemáticos, recorrendo costumeiramente a uma atitude punitiva, “parecendo não saber como intervir de forma adequada” (p. 60). Demonstra, ainda, que muitos professores tendem a recorrer ao álcool ou a determinadas drogas na tentativa de minimizar o sofrimento e que há uma grande procura por serviços terapêuticos.

Anser, Joly e Vendramini (2003) também abordam a insegurança no manejo dos conflitos em sala de aula, referindo-se a sentimentos de vergonha, rancor e solidão detectados em pesquisas com professores, levando-os a assumir uma postura de rivalidade com os

alunos. Ao investigar a percepção de 127 professores sobre o conceito de violência, as autoras constatam que os docentes relacionam a agressividade no ambiente escolar à violência encontrada na sociedade, de modo mais amplo. Todavia, ao apresentarem os tipos de violência testemunhados no espaço escolar, os professores citam os alunos como agentes dessa violência, eximindo-se de uma participação no sistema de relações que propiciam a expressão da agressividade. Este resultado é interpretado como reflexo de uma indiferença ou de uma inabilidade para agir diante de situações de conflito. Ao mesmo tempo agentes e vítimas dessa violência atribuída aos alunos, os professores parecem “tornar-se reféns dessa batalha de poderes, sobrando-lhes um sentimento de menos-valia, um misto de resignação e impotência perante os efeitos da violência no cotidiano prático” (p. 78).

Os dados são corroborados por Ristum e Bastos (2004), embora as autoras não discutam o significado destes resultados para a relação professor-aluno ou seus reflexos no sofrimento docente. Investigando o conceito de violência de 47 professores das redes pública e privada de ensino fundamental, as autoras verificam que a categoria “violência entre alunos” é a mais citada pelos docentes na caracterização da violência escolar (88,2% dos entrevistados), seguida da “violência do aluno contra o professor” (35% dos entrevistados). No entanto, a categoria “violência de professor para aluno” é bem menos citada entre os docentes, tanto na rede pública (20,7%) quanto na particular (11,1%).

Nesse sentido, os resultados encontrados por Twenlow e Fonagy (2005) mostram-se bastante elucidativos. Um questionário respondido anonimamente por 214 professores de escolas americanas demonstra que a intimidação professor-aluno – expressa em atitudes punitivas, manipuladoras e/ou depreciativas - acontece com maior frequência nas instituições com maiores índices de suspensão. Os docentes destas escolas relatam que eles mesmos já sofreram experiências de intimidação professor-aluno quando eram estudantes e que trabalharam nos últimos três anos com professores que apresentavam posturas ameaçadoras

em classe. A pesquisa sugere duas hipóteses explicativas: a) a assimilação de uma cultura de violência por parte destes professores ou b) uma predisposição que favorece a permanência destes docentes nas referidas instituições.

Para Gottfredson, Gottfredson, Payne e Gottfredson (2005), é o modelo de gestão adotado pelas instituições de ensino que influencia o clima escolar e, conseqüentemente, os níveis de comportamento delinqüente, vitimização de estudantes e de professores. Nas escolas onde os estudantes reportam que as regras são justas e a disciplina é consistentemente administrada, há menos registros de condutas anti-sociais entre os alunos. Da mesma forma, o apoio institucional, a cooperação mútua, a clareza de objetivos e o comprometimento da equipe docente constituem fatores de proteção às agressões contra professores. Os autores pontuam que embora as escolas façam uso de regulamentos para minimizar problemas de conduta, falta clareza e consistência na administração da agressividade. Além disso, os episódios de conduta anti-social são tratados individualmente, em detrimento do cuidado com a qualidade das interações que favorecem o clima escolar.

De um modo ou de outro, os professores sentem-se despreparados para o manejo da agressividade dos alunos. Conforme observam Boxer, Musher-Eizenman, Dubow, Danner e Heretick (2006), a frustração aumenta a percepção de que o trabalho docente é prejudicado pela agressividade dos estudantes. Da indisciplina à exposição aos gestos violentos e à vitimização verbal, Galand, Lecocq e Philippot (2007) sublinham que a administração dos conflitos em sala impactam os professores muito mais do que delinqüência e agressão física, ocorrências relativamente raras no cotidiano escolar. Demonstram ainda que a percepção da violência na escola está fortemente relacionada aos sintomas de ansiedade, depressão e problemas somáticos relatados pelos professores. Além disso, verificam que o apoio de colegas e da liderança institucional tem efeito direto sobre o bem estar docente, tanto quanto

sobre o nível de engajamento profissional, não tendo evidências de que o sofrimento docente esteja relacionado à idade ou ao tempo de carreira.

Nitidamente, tanto as pesquisas baseadas no estresse quanto os estudos sobre a percepção da violência no ambiente escolar denotam que a agressividade configura um ponto-chave para a compreensão do sofrimento dos professores, muitas vezes atores dos mesmos gestos agressivos dos quais são vítimas. São dados que sugerem a possibilidade de um círculo vicioso de afrontas e retaliações na relação com os alunos, tornando pertinente uma análise da experiência docente no convívio com a hostilidade, a fim de compreender a impotência, o esgotamento e a frustração registrada em tantas investigações.

5. Sofrimento psíquico e Cuidado

Considerando o *burnout* como um estresse ocupacional, Macanhão, Nascimento, Diamante e Amorim (2003) retomam o conceito de estresse, lembrando que o termo foi utilizado inicialmente na física, em referência à deformidade sofrida por materiais submetidos a algum tipo de pressão. Os autores esclarecem que o estresse sinaliza a preparação do organismo para confrontar situações difíceis, não constituindo propriamente uma doença. É sua intensidade que define o estado de sofrimento e adoecimento do indivíduo, atingido nos planos biológico, físico ou psicológico.

Embora favoreça a compreensão de muitos sintomas relatados pelos professores, esta amplitude alcançada pela noção de estresse não contribui para elucidar a psicodinâmica da experiência vivida pelos docentes na relação com suas crianças agressivas. Adotado pelo campo da administração, o termo “estresse” apresenta uma conotação nitidamente ergonômica, abordando a maior ou menor capacidade adaptativa do sujeito no manejo de tensões. Sua aplicação e extenso uso no mundo do trabalho dissolve o caráter doloroso da vivência subjetiva, traduzida com muito mais vigor pela palavra sofrimento. Sofrimento que é essencialmente psíquico.

A Psicanálise vem sublinhar esta dimensão psíquica do sofrimento, dando voz ao paciente e buscando um sentido para seus sintomas. A concepção de um padecimento psíquico é respaldada por muitas descobertas clínicas: os princípios que regem a vida mental, as resistências manifestadas na transferência, a repressão, os conflitos derivados das exigências pulsionais, a necessidade de elaboração das experiências de desprazer (Freud, 1900, 1911). Mas é somente em “Além do Princípio do Prazer”, que Freud (1920) destaca o sofrimento mental como resultado de determinadas excitações provenientes do próprio aparelho psíquico, trazendo uma nova perspectiva para o fenômeno da compulsão à repetição observado na clínica. Especulando sobre a matéria viva, Freud apresenta a compulsão à

repetição como expressão de uma força conservadora, voltada à restauração de um estado anterior às modificações impostas ao curso de vida do organismo. Desse modo, revoluciona sua própria teoria, sugerindo a coexistência de pulsões que forcem a continuidade da vida em meio à busca da morte.

Sendo assim, a Psicanálise vem revelar que o sofrimento psíquico é inerente – e por que não dizer – constituinte do indivíduo, resultante do embate que se inicia nos primórdios da vida mental. A luta da vida contra a morte. Da vida, apesar da morte. Diferentemente do estresse, o sofrimento psíquico pode ser mobilizado por excitações internas, exacerbadas pelas tensões provenientes do exterior. Enquanto o estresse convida a pensar formas alternativas de combater ou conviver com os agentes agressores externos, o sofrimento psíquico instiga questionamentos ao próprio indivíduo, sobre a incompletude e finitude, sua condição faltante, portanto, desejante. Em última instância, o sofrimento psíquico constitui a viva expressão da angústia de ser, a experiência aflitiva de ver-se impelido a construir um sentido para si mesmo, no mundo. E nesse sentido, guarda profunda relação com o cuidado.

Heidegger (1927) apresenta o cuidado (*sorge*) como elemento que confere sentido à existência humana pelo desvelamento do ser. O homem, lançado no mundo, possui a tarefa de *cuidar de ser*, de modo a constituir-se como ser-no-mundo. Mas não só. Tem ainda a responsabilidade do *cuidado com*, em solicitude, uma vez que sua existência se projeta em um mundo compartilhado com outros. Trata-se da preocupação ou do *viver em cuidado*. Almeida (1995), em estudo sobre o cuidado na ótica heideggeriana, assinala que o ser humano é condenado a *cuidar de ser*, uma vez que se encontra obrigado a responder aos apelos que surgem em sua trajetória de vida, demandando escolhas permanentemente. Ao cuidar de ser, o homem constrói sua história singular, dentro das possibilidades outorgadas em cada época. E embora o *cuidar de ser* transpareça na angústia, quando falta significação ao mundo, manifesta-se também no fenômeno da *queda*, caracterizada pelo fechamento de si-mesmo e

pela inautenticidade. Se a angústia provoca a abertura do ser, fazendo o humano emergir da impessoalidade para exercer o *poder-ser-no-mundo*, na queda o homem permanece aquém de si mesmo, o que também configura uma condição ontológica. Desse modo, o *cuidar de ser* não constitui uma escolha. Antes, revela a abertura original do homem para os entes e com os outros. O ser humano é, *a priori*, cuidado.

Referindo-se aos modelos éticos de grandes pensadores do ocidente, Perdigão (2003) aponta que em todos eles o cuidado representa este *a priori* existencial, do qual são derivados gestos, atitudes, vontades, sentimentos e situações que definem a relação consigo, com o outro e com o mundo. A autora parte da noção heideggeriana do *viver em cuidado* para ratificar a base ética de toda prática profissional que envolve uma intervenção na comunidade. Afirma que o cuidado é anterior à cura, senão o fundamento do curar, envolvendo não apenas o cumprimento do dever para com o outro, mas sobretudo presença, um estar com o outro imbuído da densidade e autenticidade do ser. Por isso, três dimensões caracterizam a práxis regida sob a ética do cuidado: 1) deontológica, relativa aos códigos normativos que regulam o trabalho com o outro; 2) teleológica, norteador a finalidade deste trabalho, exigindo uma clara concepção de por que ou para que se faz algo e 3) pragmática, fornecendo ao profissional uma visão de conjunto que lhe permite concretizar sua tarefa segundo a preocupação com o cuidar, reconhecendo e acolhendo o outro na sua liberdade, dignidade e diferença. Quando a prática profissional esvazia-se de sua finalidade, fixando-se em uma perspectiva deontológica, promove o distanciamento do ser-no-mundo-com-os-outros, trazendo consigo um desempenho que pode ser produtivo, porém insatisfatório. Face à ética do cuidado, o contato que se estabelece entre o profissional e o destinatário da intervenção deixa de ser aquele pautado pela ótica da cura (um salvador onipotente que detém o conhecimento frente a um destinatário fragilizado e dependente deste saber) para construir-se no reconhecimento das potencialidades e fragilidades de ambos os pólos desta relação. Trata-se da humanização do

ser-com, que dignifica o destinatário e acolhe as limitações do profissional, criando uma situação de mútua presença, vívida e genuína. Uma práxis que figura como um retorno à *casa*, segundo a fundamentação heideggeriana retomada pela autora, onde a *casa* significa o abrigo do *ser*. Lembrando que a ética pressupõe a unidade entre o *éthos* (costume, regras de conduta) e o *êthos* (lugar de onde brotam os atos, morada habitual), Perdigão argumenta que a prática profissional regida pelo cuidado confere uma responsabilidade prospectiva, ou seja, voltada à construção de um agir baseado nos princípios da interdependência e valorização do contexto no qual se encontra o indivíduo, considerando, portanto, o sentido comunitário.

Atento à riqueza semântica do conceito, Ayres (2004a) analisa a categoria do cuidado em suas dimensões ontológica, genealógica e crítica, para discutir sua potencialidade como categoria reconstrutiva aplicável às práticas em saúde. Neste trabalho, retoma a alegoria de Higino, demonstrando que em sua base ontológica cuidado significa movimento, interação, encontro da identidade com a alteridade, plasticidade, projeto, desejo, não causalidade, temporalidade e responsabilidade. Por isso, implica uma determinada atitude frente ao outro que demanda uma intervenção terapêutica, mediada pela tecnologia e saberes voltados a essa finalidade. Genealogicamente, o cuidado caracteriza uma arte da existência, fruto de uma ética modelada historicamente desde o século I a.C. O autor pauta-se nos estudos de Foucault sobre a emergência de discursos que vieram administrar, controlar, construir e orientar os indivíduos, consolidando tecnologias voltadas ao “cuidado de si”, para esclarecer o desenvolvimento do discurso e da prática médica no ocidente. A partir da vinculação histórica entre cuidado e racionalidade, “as tecnologias do si” adquiriram valor existencial, instituindo formas de vida, paradigmas de saúde e modos de intervenção no campo da Medicina. Como categoria crítica, o cuidado suscita questionamentos sobre seu caráter individual-universalista, que se reflete na gestão individual dos riscos à integridade, desempenho e produtividade dos corpos. Nesse sentido, o autor enfoca a crise de legitimidade enfrentada pelas formas atuais de

organização do cuidado com a saúde, demonstrando que ela não resulta da contraposição entre arte e tecnociência. Ao contrário. Contemporaneamente, a tecnociência na prática médica envolve arte, tanto quanto a arte da assistência à saúde requer o uso da tecnociência. A crise de confiança que atinge a Medicina resulta do “progressivo afastamento da arte tecnocientífica dos projetos existenciais que lhe cobram participação e lhe conferem sentido” (p. 83). É como se a terapêutica médica, encantada com seu próprio poder, tivesse perdido o interesse pela vida e, conseqüentemente, o contexto e as finalidades que justificaram a criação e uso das suas técnicas. Na presença do outro, tornou-se mera aplicação de tecnologias para o alcance do bem estar físico e mental, sem considerar os limites impostos pelos modos como se aplicam e se constroem estas mesmas tecnologias, ou os projetos de felicidade daqueles que a procuram. Somente uma clara compreensão sobre quem tem poder de fazer o que e para que pode assegurar a proximidade entre a tecnociência médica e a vida da qual faz parte, inspirando Ayres na sua concepção do cuidado como categoria reconstrutiva. Compreendendo a saúde e o adoecer como modos de ser no mundo, o autor aponta a relevância do Cuidar nas práticas de assistência à saúde como possibilidade de desenvolvimento de atitudes e espaços propícios ao encontro intersubjetivo, marcado pela escuta do que o outro deseja e pela utilização dos recursos disponíveis para o alcance do bem estar, o que pode exigir não apenas um conhecimento técnico, mas decisões resultantes de uma sabedoria prática, alicerçada na singularidade do encontro com o outro. Assim, a intervenção deixa de ser norteadas por um paradigma científico que estabelece previamente o significado de um estado de saúde para respaldar-se no exame da relação entre finalidades e meios para alcançar este estado, reconhecendo a concepção de vida bem sucedida que orienta os projetos existenciais do paciente. Para tanto, o Cuidar exige movimento ativo em relação à presença do outro, qualidade desta interação e enriquecimento dos horizontes de saberes e fazeres, ampliando as condições de exercício da sabedoria prática.

A construção teórica sobre o cuidado torna-se vívida em um outro artigo de Ayres (2004b), iniciado com uma narrativa sobre o encontro inusitado com uma paciente. Trata-se de dona Violeta, uma senhora hipertensa, que em seu habitual estado de irritação e desconforto na ante-sala da unidade básica de saúde, costuma saudar seu médico com reclamações sobre a longa espera e o atraso de vida representado por tanta perda de tempo. O médico, no controle da própria irritação, mantém o calculado semblante pacífico, pronto para reconhecer e acolher dona Violeta em suas queixas. Algo neste dia, porém, estremece o autor: um impulso agressivo, um desejo de revidar a hostilidade, fato que a princípio o decepciona enormemente. Todavia, este mesmo impulso produz uma inquietude e um inconformismo que levam o médico a uma atitude inédita na consulta de dona Violeta. Ele fecha o seu prontuário e lhe dirige a palavra: “Hoje eu quero que a senhora fale um pouco de si mesma, de sua vida, do que gosta ou do que não gosta...enfim, do que estiver com vontade de falar” (p. 18). Espantada, dona Violeta reage com cautela diante do médico, tentando compreender a estranheza da situação. Aos poucos, sente-se à vontade para contar sua trajetória de imigrante, desde a chegada ao país, a construção da casa de seus sonhos até o falecimento do marido, implacável golpe do destino. O médico, admirado com seu relato literário, sugere que escreva um livro e dona Violeta mostra-se receptiva à idéia. Nunca mais as consultas foram as mesmas, permeadas de reclamações. Aliás, nunca mais um atendimento foi igual ao outro. A relação de cuidado foi se desenvolvendo e se consolidando, na novidade que passou a representar, para um e outro, cada reencontro. Buscando compreender os fatores que contribuíram para a transformação da experiência de atendimento a Dona Violeta, o autor destaca a atenção ao sentido existencial do adoecimento da paciente, refletindo sobre a dimensão dialógica do encontro, concretizada no acolhimento. Dona Violeta emergiu no espaço da consulta a partir do resgate de seu projeto de vida, que fora interrompido tragicamente com a morte de seu companheiro. Mas a recuperação de sua concepção de

felicidade também fez emergir, para ela, o seu médico. Enfatizando a possibilidade de ouvir e fazer-se ouvir, Ayres sublinha o lugar do outro do cuidador, atribuindo a inflexão experimentada nos modos costumeiros de agir à abertura – tanto do médico, quanto da paciente - para se surpreender com a falta de sentido daquele atendimento mecanizado e estéril. Salienta, ainda, o papel da sabedoria prática na reconstrução da relação terapêutica com Dona Violeta, com o aproveitamento do mal-estar vivido naquele momento para restabelecer, mutuamente, a condição desejante e o significado daquela procura por assistência.

A história de dona Violeta revela que o cuidado irrompe na medida em que se responde às possibilidades suscitadas diante do outro e por causa do outro, materializando a dimensão ética nas práticas em saúde. Oliveira, Landroni, Silva e Ayres (2005) lembram que os critérios técnicos de êxito em Medicina fundamentam-se no controle de riscos, na correção de uma disfunção ou dismorfia ou no restabelecimento físico ou psicológico. Todavia, argumentam que qualquer êxito técnico só é possível quando as propostas de intervenção consideram as aspirações cotidianas dos pacientes, no que diz respeito à concepção de saúde e, particularmente, às formas de compreender a vida, o bem viver.

A Educação não escapa à perspectiva do cuidado. Winnicott (1954), analisando o papel do professor no oferecimento de técnicas e condições para o brincar construtivo e o trabalho, apresenta-o como um cuidador, em posição de importância igual àquela assumida por quem cuida de um bebê. Mas é a reflexão crítica de Arendt (1954) sobre a crise na educação que fornece elementos importantes à compreensão do cuidado como um paradigma, restabelecendo o sentido ético da tarefa de ensinar. Atenta à necessidade de localizar a finalidade da educação, a autora aponta um dado aparentemente óbvio: a existência da natalidade. Educar faz-se importante pelo fato essencial de que seres nascem para o mundo, exigindo a apresentação deste mundo aos recém-chegados. Trata-se, pois, de um

compromisso, tanto com as novas gerações quanto com a preservação da vida, pois apresentar o mundo significa oferecer parâmetros que garantam sua continuidade. Alguns fenômenos observados no campo da Educação, porém, têm esmaecido este compromisso ético, trazendo consequências perniciosas. O primeiro refere-se à autonomia cedida às crianças, apartando-as do universo adulto e suspendendo as relações normais e reais provenientes do fato de que pessoas de todas as idades compartilham este mundo. Entregues a si mesmas, elas tendem a reagir a este abandono, com atitudes tanto conformistas quanto delinquentes. O segundo fenômeno diz respeito à cientificização da educação, com sua aposta ingênua no poder ilimitado da técnica, como se a autoridade do professor residisse no domínio dos métodos de ensino, prescindindo do efetivo conhecimento da matéria pela qual é responsável e do seu compromisso com a vida. O terceiro decorre da substituição da aprendizagem pela experiência do fazer, valorizando habilidades no lugar do conhecimento, bem como o brinquedo no lugar do trabalho. Arendt menciona o desaparecimento do bom senso na vida política como sinal mais evidente desta crise, evidenciando o fracasso ou mesmo a recusa a fornecer respostas sensíveis à continuidade do mundo, partilhado por todos. Reflexos desta recusa atingem a vida privada, no momento em que se observa a demissão do cargo de adulto na tarefa de educar. Nas elucidativas palavras da autora:

“É como se os pais dissessem todos os dias – Nesse mundo, mesmo nós não estamos muito a salvo em casa; como se movimentar nele, o que saber, quais habilidades dominar, tudo isso também são mistérios para nós. Vocês devem tentar entender isso do jeito que puderem; em todo caso, vocês não têm o direito de exigir satisfações. Somos inocentes, lavamos as nossas mãos por vocês” (p. 241).

A crise da tradição acirra a problemática do educar, contribuindo para a perda da autoridade. Considerando que o educador encontra-se no papel de mediador entre o velho e o novo, sua profissão demanda profundo respeito pelo passado, em uma cultura que já não se mantém coesa em função da tradição. Todavia, lembra a filósofa, algo novo só se pode definir em oposição ao que há de antigo. Não se pode esperar que as crianças mudem o futuro sem

que lhes sejam oferecidas referências do passado, pois o novo surge em contraposição ao velho. A autoridade na educação depende sobremaneira de uma atitude apropriada face ao passado, aliada à implicação com o que diz respeito ao mundo. “Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação”, afirma Arendt (1954, p. 239).

Embora a autora não utilize a categoria do cuidado ao abordar a crise na educação, pode-se observar em seu pensamento a radicalidade do conceito heideggeriano, sobretudo em sua conotação ética. É partindo da interrogação “para que educar” que Hanna Arendt demonstra o sentido do papel do adulto em relação às novas gerações, não apenas no que diz respeito ao ensino de conhecimentos, mas à transmissão de um legado cultural. Esta reflexão evidencia, primeiramente, que educar não constitui tarefa restrita aos professores, mas uma responsabilidade humana com suas crianças e com o mundo que elas deverão herdar. Em segundo lugar, marca uma diferença essencial entre educação e ensino, apresentando a tarefa de educar como o meio pelo qual as crianças são inseridas na cultura e pelo qual lhes é confiada a missão de preservar o mundo. Nessa perspectiva, educar é fundamentalmente cuidar, implicando compromisso consigo, com o outro e com o mundo.

Tanto quanto na área da saúde, a educação caminha na esterilidade quando limitada à aplicação de técnicas e métodos descomprometidos com o sentido do educar. Sem implicação, transforma-se em mera aplicação, e não à toa produz, conforme Arendt (1954), um aprendizado frágil e inconsistente. A educação também demanda uma sabedoria prática, que a autora apresenta como o resgate do bom senso, aquele conhecimento que provém dos sentidos adaptados a um mundo comum a todos e com a ajuda dos quais a humanidade pode se situar e se posicionar. Além disso, exige autenticidade na presença do outro, pois não há sustentação da autoridade sem responsabilidade para com o mundo que é apresentado. Portanto, como no

campo da saúde, o educar revela a face do *ser-com*, do *viver em cuidado*, denotando comprometimento com o próprio existir.

No cerne destas considerações, o cuidado aos cuidadores representa a possibilidade de construir uma rede mútua de sustentação para este *viver em cuidado*, assegurando um lugar ao sofrimento psíquico dos mais diversos grupos humanos. Seja no campo da saúde, seja na educação – foco do presente trabalho - o sofrimento psíquico, quando acolhido e elaborado, pode transformar-se em fonte de energia, devolvendo sentido à existência, restituindo a unidade entre *éthos* e *êthos*, necessária para o “retorno à casa” (abrigo do ser) e renovando os modos de ser e agir no mundo.

6. Foco preventivo: o contexto da pesquisa

Tudo começou em 1995. Talvez um pouco antes. Muito antes? A localização temporal das idéias nem sempre é precisa. Há sempre um antes: circunstâncias, movimentos, condições para a emergência de um pensar. Em seguida, todo um trabalho de pesquisa, envolvendo coleta e análise de dados. De qualquer maneira, defendida a tese de doutorado de Souza (1995a) sobre a psicodinâmica de drogadependentes, algumas possibilidades de intervenção nesse campo começaram a ser pensadas, marcando o início de uma linha de pesquisa de caráter preventivo. Utilizando o Rorschach e a EDAO como instrumentos, a referida pesquisa envolveu 34 participantes, usuários de maconha e cocaína há mais de um ano. A análise dos protocolos de Rorschach revelou um fraco desempenho intelectual entre os participantes, apesar de suas boas potencialidades. Também foi observado que os participantes demonstravam conhecimento e concordância com as normas sociais, mas tendiam a transgredí-las, o que parecia resultar de elevados e primitivos impulsos agressivos, manejados por um superego severo.

Tais resultados motivaram a continuidade da pesquisa, iniciando-se um trabalho de psicoterapia psicanalítica com drogadictos (Souza, 1995b), incluindo o contato com as famílias. A experiência forneceu outros elementos, primordiais para o delineamento de uma intervenção preventiva. No relato das mães de usuários, não apenas foi confirmado o histórico de inadaptação escolar na infância, mas também verificada a percepção materna sobre a potencialidade – não concretizada - de seus filhos. Uma fala corriqueira e freqüente entre elas apontava o fato de que seus filhos haviam sido crianças inteligentes, que teriam acompanhado as atividades e obrigações escolares, não fosse o excesso de agitação motora, o comportamento instável e impulsivo. Os drogadependentes caracterizavam-se na infância pela incapacidade de esperar sua vez, tolerar frustrações, suportar falhas em si mesmo ou no outro. Seria possível, então, prevenir o uso de drogas a partir de uma intervenção precoce, realizada

ainda na infância? Esta foi a pergunta que ensejou a intervenção com crianças agressivas, consideradas inteligentes por seus professores, mas que apresentavam baixo desempenho escolar, além de um comportamento agitado em sala de aula e participação constante em brigas e provocações aos colegas.

Novos desafios se impuseram neste percurso. Escolas próximas da USP foram procuradas, mas poucas mostraram receptividade ao trabalho. Algumas demonstravam interesse, mas não ofereciam condições infra-estruturais para a realização do trabalho. Outras abriam suas portas, mas não se dispunham a conversar sobre a concepção do estudo e seu andamento. Assim, levou um certo tempo até que fosse encontrada uma escola na região não apenas receptiva, mas sobretudo comprometida com a proposta. Esta parceria, fortalecida com o passar dos anos, resultou na disponibilização de uma sala para a realização dos atendimentos clínicos, até então realizado em espaços improvisados.

Um primeiro estudo foi realizado com 20 crianças do sexo masculino, cujas idades variavam de 8 a 12 anos. A restrição da pesquisa ao gênero masculino fundamentou-se nas observações de Winnicott (1963b) que aponta diferenças nas manifestações agressivas de meninos e meninas na fase de adolescência, mostrando que o sexo feminino tende a expressar a tendência anti-social pelo caminho da prostituição. Estudos de orientação teórica comportamental também demonstram a prevalência do sexo masculino quando se trata de manifestações agressivas infantis (Patterson, Reid & Dishion, 1992; Serbin, Marchessault, McAffer, Peters & Schwartzman, 1993; Pellegrini & Blatchford, 2000; Rusby, Taylor & Foster, 2007), revelando o quanto os garotos tendem a chamar a atenção de seus professores, em virtude dos conflitos freqüentes com os colegas e baixo desempenho acadêmico.

Pesquisando a história de vida dessas crianças, foi possível reconhecer a mesma trajetória de rupturas precoces vivenciadas por drogadependentes. Nas entrevistas parentais, evidenciava-se ora um ambiente familiar violento – marcado por agressões físicas, alcoolismo

e/ou rejeição paterna – ora um desinvestimento na criança, expresso pelo baixo nível de preocupação e atenção às suas necessidades (Souza, Soldatelli & Lopes, 1997). O teste de Rorschach, da mesma forma, revelou um funcionamento psíquico semelhante entre crianças agressivas e jovens drogadependentes (Souza, 2001a), fortalecendo a decisão de que a prevenção na infância fosse desenvolvida.

A intervenção, que em um primeiro momento caracterizou-se como um atendimento breve, consolidou-se como um trabalho ludoterapêutico, complementado por entrevistas com os pais e professores para a avaliação dos resultados alcançados. Os meninos atendidos eram indicados pelos professores, cuja queixa em relação às crianças focalizava a agressividade motora e verbal. Os docentes descreviam estes alunos como “briguentos” com os colegas, inquietos, provocadores de tumulto em sala de aula. Além disso, eram crianças que respondiam rispidamente aos professores e recusavam-se a cumprir as tarefas escolares.

Realizado no próprio ambiente escolar, o atendimento permitiu uma grande aproximação das dificuldades sentidas pela coordenação e corpo docente. A constatação de que as crianças em atendimento despertavam sentimentos de rejeição parecia bastante dolorosa para os professores. A confiança crescente no atendimento oferecido, todavia, mobilizou o interesse dos docentes por um trabalho de orientação e reflexão sobre a agressividade infantil, proposto como atividade quinzenal dentro do projeto da orientadora. Pretendia-se, inicialmente, ministrar um curso sobre a temática, no intuito de esclarecer o conceito de agressividade, suas origens e relação com o desenvolvimento emocional. Em seu artigo “Intervenção psicoterapêutica em meninos agressivos escolares como prevenção de comportamento transgressor futuro” (Souza, 2001b), a orientadora menciona esta experiência com os docentes, relatando que embora houvesse interesse pelo tema, o desejo dos professores pautava-se na busca por soluções práticas sobre como manejar o comportamento de determinadas crianças.

Frente a esta motivação, não foi possível contornar as resistências para uma implicação pessoal dos professores no trabalho então oferecido pelo projeto. No entanto, estas resistências foram observadas em outra tentativa de intervenção, realizada por iniciativa da própria coordenação da escola, que contratou uma consultoria para desenvolver um treinamento com os docentes. Embora o curso fosse ministrado em horário regular de trabalho, houve uma desistência gradativa por parte de todos os professores.

Cerca de cinco anos depois, um novo trabalho de orientação aos educadores foi realizado como parte do projeto, desta vez contemplando a direção e a coordenação. A proposta revelou-se positiva, oferecendo um espaço de escuta e continência às educadoras fora do ambiente escolar, o que lhes garantia o sigilo e a privacidade. Todavia, após seis meses de intervenção, o trabalho teve de ser interrompido em virtude da falta de disponibilidade de horários compatíveis, bem como da crescente demanda por terapia apresentada pelas educadoras.

Apesar de não ter obtido êxito em relação à continuidade de um trabalho com os docentes, o projeto sustentou a intervenção com as crianças ao longo dos anos, aprofundando a compreensão psicodinâmica presente nos casos de agressividade infantil e levantando questões importantes acerca do manejo clínico (Souza & Castro, 2004; Souza & Castro, 2005). Em 2008, o trabalho completa 12 anos, demonstrando o quanto este tipo de intervenção tem sido bem recebido e desejado pela escola, apesar das dificuldades experimentadas nesse período, relativas ao local de atendimento, compreensão do trabalho pelos professores, seleção, treinamento e supervisão dos estagiários e apoio financeiro à pesquisa.

Destaque-se que os resultados do projeto vêm sendo corroborados por outras investigações que compõem esta linha de pesquisa, realizadas fora do ambiente escolar. É o caso do estudo desenvolvido por Basaglia e Souza (2005) sobre o funcionamento psíquico de

30 mães de crianças agressivas, acompanhadas em uma Unidade Básica de Saúde. Mais da metade do grupo apresentou sintomas de ansiedade e depressão (53,3%) e 63% das mulheres não desejaram a gravidez dessas crianças. A análise do Rorschach revelou o nível de imaturidade destas mães, identificando um frágil controle das emoções, dificuldades no estabelecimento de contato interpessoal, conflitos associados à figura materna, bem como sentimentos de insegurança e angústia depressiva. A pesquisa trouxe uma importante contribuição ao demonstrar que estas mulheres não contaram, elas próprias, com uma boa maternagem, funcionando psiquicamente de modo infantil. Conseqüentemente, não puderam oferecer um ambiente adequado para suprir as necessidades de seus filhos.

A pesquisa realizada por Sandri e Souza (2005) apontou na mesma direção. Tendo avaliado o Rorschach de 10 meninos agressivos entre 8 e 11 anos, o estudo verificou, no relato das mães dessas crianças, dificuldades vivenciadas desde a gestação, além de uma situação familiar instável e de queixas sobre estados ansiosos ou depressivos. A análise dos protocolos revelou que as crianças utilizam mecanismos de defesa primitivos, tais como a cisão, a projeção e a negação da realidade. O uso maciço de tais mecanismos predispõe-nas a ansiedades persecutórias, alimentando o círculo vicioso de angústia-projeção das pulsões agressivas-medo de retaliações- incremento de angústia.

6.1 Resgatando a possibilidade de uma intervenção com professores

Em dois anos de participação no projeto de atendimento às crianças agressivas, a pesquisadora tornou-se mais do que uma observadora atenta aos movimentos de alunos e professores no ambiente escolar. Exposta continuamente ao clima da instituição - pertencendo e, ao mesmo tempo, não pertencendo àquele lugar - pôde aguçar sua sensibilidade, deixando-se afetar pelo incômodo e pela estranheza.

O que incomodava? Os gritos dos professores, ouvidos mesmo a portas fechadas. Seu tom de cólera e desalento, que denunciava o quanto não conseguiam se fazer ouvir. Os meninos correndo pelos corredores no horário das aulas, batendo com força nas portas das salas alheias, sumindo escada afora, enlouquecidos. Seus gritos, que ora transmitiam desespero, ora a satisfação da descarga. O torpor que permanecia como resíduo após testemunhar aquelas cenas.

O que gerava estranheza? Os trincos das portas, transformados em pesadas trancas de ferro. Os grupinhos que jogavam na quadra, no período de aulas, sem a presença de qualquer adulto. O clima de aparente normalidade, que a frieza do azulejo nas paredes e a sobriedade das cores ajudavam a manter.

Algo de muito estranho parecia estar acontecendo ali, com aquelas pessoas todas. Adultos e crianças perdidos entre os gritos e a apatia.

Além disso, havia a experiência de atendimento aos meninos, com todas as suas frustrações. O estabelecimento de vínculo mostrava-se um grande desafio, a falta de confiança dos garotos demandava um esforço para a manutenção do trabalho e exigia paciência e dedicação. Quando começavam a se expressar com maior espontaneidade, demonstrando sua necessidade de domínio (precisavam ganhar sempre em todos os jogos e tentavam controlar ou transgredir o enquadre psicoterapêutico), outros impactos contratransferenciais perturbavam a pesquisadora. Dois momentos clínicos vividos com uma determinada criança, porém, reeditaram as sensações até então vividas somente fora da sala de atendimento. O primeiro aconteceu após um ano de ludoterapia, aproximadamente. O segundo, alguns meses depois.

F. era um menininho de 8 anos. Como os demais participantes do projeto, também sofria os efeitos de um tecido familiar esgarçado, vivendo ora sob a guarda paterna, aos cuidados da avó, ora sob o teto do padrasto, aos cuidados da mãe. Tinha duas irmãs menores,

uma delas recém-nascida, filha do novo relacionamento materno. O garotinho já havia ameaçado ferir a irmã caçula com uma tesoura, razão pela qual sua mãe pensara em “interná-lo na Febem”.

Primeiro fragmento de sessão:

Sem motivo aparente, F. quis sair da sala de atendimento. A porta costumava ficar trancada, para evitar a intrusão de outros alunos, que volta e meia passavam pelo corredor e arriscavam mexer no trinco. Sentindo-se desafiada e perdendo a capacidade de pensar, a pesquisadora retirou a chave da porta e indagou à criança por que desejava interromper a sessão. F. não respondeu. A pesquisadora insistiu, propondo à criança entender o que estava acontecendo. Sentindo-se ameaçado, F. encostou-se na porta, pôs as mãos na cabeça, e passou a repetir: “eu quero sair...eu quero sair...”. Não gritava. Seu tom era mais de um desespero que, estranhamente, mesclava furor e amortecimento. O olhar vago de F. tornava a cena aterrorizante, deixando a pesquisadora profundamente culpada e preocupada. A porta foi aberta e a criança se foi.

Segundo fragmento de sessão:

F. estava particularmente mais dominador nesta sessão. Afrontara a pesquisadora, dizendo “vai cag*!”, fato que nunca ocorrera antes. Diante do clima de tensão, foi proposto um jogo de bola como tentativa de não alimentar o ódio que parecia emergir. A criança olhou a pesquisadora com grande desprezo e gritou: “tá com fogo no c*?! tá com fogo no c*?!”. Espantada, a pesquisadora procurou ignorar as palavras do menino, renovando a proposta do jogo. “Você tá louca?! Você é louca?!”, gritava e sorria, com o mesmo desprezo, acrescido de uma pitada de sadismo no tom de voz. Perplexa, e ao mesmo tempo, aterrorizada com o desejo de revidar aquelas palavras, a pesquisadora encerrou a sessão.

Triste, ciente do ódio mobilizado na sessão, de uma intensidade até então desconhecida de si mesma, a pesquisadora saiu da escola revendo a cena em seus pensamentos, refletindo sobre o que havia acontecido, buscando o significado daquelas atitudes e ofensas. Ainda sob o efeito da perplexidade, pensou: “F. é uma criança que não se faz gostar”. Chocada com a frase, lembrou-se dos professores. Como seria conviver diariamente, quatro horas por dia, com alguém que despertava sentimentos tão ruins, tão destrutivos? Como tolerar, ou melhor, como sobreviver a isso? Como não revidar?

Winnicott (1947) já alertara sobre o ódio contratransferencial presente no tratamento de pacientes psicóticos e de crianças anti-sociais, extremamente enfermas do ponto de vista do desenvolvimento emocional. Ódio que, se ocultado, não ajuda a sustentar o processo terapêutico. Somente a plena consciência deste sentimento, afirma o autor, pode assegurar ao analista sua expressão objetiva, fornecendo parâmetros para que o paciente também encontre o amor objetivo e acredite sentir-se amado. É neste mesmo artigo que o autor relata uma breve experiência de convívio com um menino de 9 anos, que sempre fugia das instituições onde era internado. O autor o descreve como “a mais encantadora e a mais enlouquecedora das crianças” (p.284), havendo ocasiões em que instigava, nos adultos, o desejo de punição física. Diz Winnicott: “eu teria tido que bater nele se não soubesse tudo a respeito do meu ódio e se não o fizesse saber também” (p.284).

Se para a pesquisadora, com toda sua formação teórica, era difícil reconhecer e manejar o ódio na contrantransferência, certamente um sofrimento semelhante deveria ser encontrado entre os professores. Eles também deviam precisar de ajuda para digerir os momentos de fúria e aflição, quando percebiam em si ou nas crianças o poder desagregador dos impulsos destrutivos. O projeto de cuidar dos professores precisava, então, ser retomado, ampliando-se o potencial da intervenção proposta no ambiente escolar.

7. Objetivos

Muitos questionamentos marcaram o percurso desta pesquisa, desde sua concepção. Por se tratar de um trabalho ambientado no espaço escolar, não foram poucas as vezes em que a pesquisadora se viu convocada a explicar por que o projeto vinha sendo conduzido no Departamento de Psicologia Clínica. Também não foram poucas as ocasiões em que a pesquisa foi confundida com uma proposta de análise institucional. Mais freqüentes ainda foram as indagações sobre a perspectiva escolhida – o ponto de vista do professor. Afinal, seriam mesmo agressivas estas crianças? Seu comportamento não expressaria uma resposta a uma escola “chata” e sem sentido?

Todas essas perguntas afligiram bastante a pesquisadora, ainda insegura por trilhar um caminho desconhecido, com uma proposta ousada, situada em campo interdisciplinar. Inquietações que demandaram um bom tempo de elaboração, como acontece na culinária, onde a espera é fundamental na preparação de algumas receitas. “Junte os ingredientes e reserve.” A reserva, o tempo de espera, de angústia, de fermentação, permitiu localizar com precisão o objetivo do presente trabalho, transformando tênues fronteiras em contornos definidos e consistentes. Demarcação que se tornou possível com a avaliação dos limiares do estudo, isto é, de onde parte (premissas) e onde pretende chegar (finalidade).

Considere-se, primeiramente, do que não tratou esta pesquisa. A pergunta-chave da presente investigação não nasceu da preocupação com o fracasso escolar, com a maior ou menor eficiência do processo de ensino-aprendizagem, nem com o significado da escola para seus diferentes participantes, incluindo os docentes. Não pretendeu esclarecer as condições de produção das manifestações agressivas no ambiente escolar, problematizando a relação professor-aluno em termos da repercussão de práticas pedagógicas observadas em sala de aula. Da mesma forma, esta pesquisa não emergiu de um questionamento sobre o conjunto de práticas que caracterizam a instituição escolar, os discursos que legitimam a administração da

agressividade na escola, seus modos de construção e seus efeitos sobre o pensar e o agir dos professores. Não buscou compreender a história desses discursos e a clarificação dos não-ditos, a fim de deflagrar processos de auto-análise e autogestão por parte dos educadores.

Embora perpassando uma organização social – a escola - tangenciando questões de ordem institucional, ideológica e pedagógica, o recorte aqui proposto originou-se de um outro campo – o da saúde mental - tendo por premissas:

- 1) a importância do Cuidar;
- 2) O cuidado aos cuidadores e
- 3) a escola como *êthos*, um lugar que se habita e, por isso mesmo, demanda sossego e confiança (Figueiredo, 1996) para que se possa fruir o desafio do conhecimento.

Partindo das evidências apontadas na literatura, na observação e na experiência da pesquisadora de que existe um sofrimento nas escolas, ligado a certos comportamentos que refletem impulsos agressivos, o presente estudo objetivou analisar os relatos dos professores sobre o convívio com crianças por eles consideradas agressivas. Investigou o papel da agressividade infantil como fator indutor do sofrimento psíquico destes professores, valorizando a menção de sentimentos e impressões despertadas nos docentes em seu contato diário com a agressividade infantil.

E com que finalidade? Para compreender a relação que se estabelece entre o professor e a criança que ele considera agressiva. E assim, identificar as principais dificuldades, bem como refletir sobre as possibilidades de intervenção que possam contribuir para o fortalecimento da escola como *êthos*.

II. Método

Tendo em vista o objeto de investigação do presente trabalho, adotou-se uma abordagem clínico-qualitativa no intuito de compreender o sofrimento docente relacionado às manifestações agressivas infantis. De acordo com Turato (2003), o método clínico-qualitativo aplica-se ao estudo de fenômenos que além de exigirem atenção aos significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, demandam a valorização das angústias e ansiedades existenciais. Para tanto, o método clínico-qualitativo baseia-se no referencial psicanalítico, buscando um sentido também para as expressões transferenciais e contratransferenciais encontradas no trabalho de campo. Nesse sentido, Turato (ibid) apresenta o pesquisador como instrumento principal da coleta de dados e o construtor da problemática (e suas significações) a partir dos elementos obtidos no contato com os sujeitos.

Dessa forma, o presente trabalho não discute a verdade do que é dito pelos professores na descrição da agressividade infantil em sala de aula. Considera-se o material fornecido como aspectos de uma vivência subjetiva, verdadeira enquanto realidade psíquica. Esta ressalva é particularmente importante porque, devido à assimetria de poder na relação professor-aluno e da intensidade dos afetos que permeiam o contato com crianças agressivas, corre-se o risco de pré-julgamentos em favor de um ou outro lado dessa relação, comprometendo uma discussão bem mais profícua acerca dos sentimentos dos professores e das possibilidades de intervenção.

1. Participantes

A pesquisa foi realizada com 12 professores de escola pública de ensino fundamental, selecionados entre aqueles que ministravam aulas da 1ª à 6ª série, uma vez que esta é a faixa em que se encontram as crianças integrantes do projeto de atendimento no ambiente escolar, ao qual o presente estudo está vinculado. Na seleção dos participantes, foram escolhidos:

- 1) Quatro professores em início de carreira, tendo no máximo 6 anos de experiência de ensino (grupo I);
- 2) Quatro atuantes como docentes há pelo menos 12 anos (grupo II) e
- 3) Quatro em final de carreira, faltando 5 anos, no máximo, para a aposentadoria (grupo III).

Esta distribuição dos participantes justifica-se por permitir melhor visualização da relação professor-criança agressiva, evitando o risco de uma coleta de informações apenas entre docentes com impressões e sentimentos disfóricos, já cristalizados pelo tempo de ensino ou entre professores mais motivados, devido ao início da carreira.

2. Local

O estudo foi realizado em uma escola pública da periferia de São Paulo, onde vinha sendo realizado programa de atendimento preventivo a meninos agressivos. A escolha da escola considerou o fato de a instituição apresentar maior receptividade para um trabalho junto ao quadro docente.

2.1 Funcionamento da escola

A Escola onde se realizou o presente estudo foi criada em 1970, homenageando em seu nome um dos membros da Academia Paulista de Letras, participante ativo da Revolução Constitucionalista de 1932. Inicialmente, atendeu apenas à demanda de primeira à quarta série, vindo a oferecer o nível II do Primeiro Grau em 1986, no período noturno. Esta iniciativa foi extinta no ano seguinte, tendo em vista a falta de professores e funcionários, bem como a insegurança em relação aos horários noturnos, em uma área que à época era considerada como perigosa e de difícil acesso. Somente em 2001, quase 15 anos depois, a escola voltou a oferecer horários noturnos, destinados à modalidade de ensino de jovens e adultos.

Localizada no bairro Rio Pequeno, periferia da região Oeste de São Paulo, a escola se encontra a pouco mais de 2 Km da USP. Devido a essa proximidade, já constituiu objeto de diversos estudos realizados por pesquisadores da Universidade de São Paulo, tanto na área de Educação, quanto na área de Psicologia.

Atualmente, a instituição atende pouco mais de 960 alunos. Cerca de 340 crianças estão matriculadas no período matutino e 370 no período vespertino. À noite, as carteiras são ocupadas por mais de 250 jovens e adultos que decidiram retomar os estudos, interrompidos ainda no ciclo 1, antigo primário, ou no ciclo 2, equivalente ao período ginásial.

No turno da manhã, que funciona de 7h às 11h (segundas e terças) e de 7h às 11h45 (quartas, quintas e sextas, quando são ministradas as aulas de educação física), encontram-se as terceiras, quartas, sextas e oitavas séries. À tarde, são oferecidas as turmas de primeira, segunda, quinta e sétima séries, cujas aulas têm início às 13h e encerramento às 17h, ou 13h às 17h55, nos dias de educação física. À noite, as aulas começam às 19h e seguem até 23h.

O projeto pedagógico da escola, reformulado em 2005, enfoca a leitura e a escrita como elementos-chave na valorização da escola e das relações humanas. Foi elaborado com o objetivo de atender às expectativas da comunidade escolar, no sentido de inserir os alunos na cultura escrita e recompor o valor do ensino público.

Hoje, a equipe docente é composta de 14 professores em regência de classe no ciclo I, 19 no ensino fundamental II, uma professora orientadora de Sala de Leitura, dois orientadores de Informática Educativa e uma professora que acumula regência na Sala de Apoio Pedagógico e Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão. Em sua maioria são professores concursados, cumprindo o regime de Jornada Especial Integral – JEI, que contempla 25 horas semanais em sala de aula, 8 horas semanais de trabalho coletivo, 3 horas semanais de planejamento na escola e 4 de planejamento em casa, totalizando 40 horas de trabalho por semana. O apoio aos professores é assegurado pela coordenação, função que deveria ser

compartilhada por dois profissionais. Todavia, uma das coordenadoras encontra-se afastada por problemas de saúde desde 2004, sofrendo de um grave quadro depressivo.

Anualmente, são realizadas quatro reuniões com a equipe docente, para discussão e avaliação do projeto pedagógico da escola. Para tanto, as aulas são suspensas, sem prejuízo ao calendário escolar, uma vez que os encontros de professores são previstos no planejamento do ano letivo. Com os pais, são realizadas cinco reuniões por ano, ocasião em que também há suspensão das aulas.

2.2 Manejo da disciplina

Os procedimentos adotados para a administração da disciplina - o que inclui o manejo das expressões agressivas - foram definidos após um trabalho de construção coletiva liderado pela coordenação em 2005. Naquele ano, os professores foram envolvidos na discussão sobre regras básicas de convivência, sendo convocados a levar o esboço desta reflexão para as salas de aula, no intuito de conversarem e definirem, junto com os alunos, um sistema de normas voltado à realidade da escola.

Este conjunto de regras tornou-se conhecido como Sistema de Normas de Convivência, contendo desde princípios gerais (“Todos têm o direito de ser tratados com respeito, entendendo-se por respeito tratar o outro como deseja ser tratado”) até as responsabilidades de cada integrante do ambiente escolar: direção, equipe de apoio, secretaria, coordenação, professores, alunos e pais. Apresentado na reunião de pais, este Sistema inclui a formalização dos procedimentos a serem adotados nos casos de indisciplina, que se refere aos “comportamentos inadequados à aprendizagem e à convivência”.

E quais são esses comportamentos? É esperado do aluno, segundo este conjunto de regras, a manutenção da limpeza e o cuidado com a escola, o respeito aos horários de entrada e saída, o uso do uniforme, o compromisso de levar o material escolar para a aula, a

precaução de não dispor de materiais alheios à necessidade da escola (celulares, walk-man) e, por fim, a realização das atividades propostas pelos docentes.

Dos pais, espera-se que respeitem os horários de funcionamento da instituição, acompanhem o desenvolvimento e a aprendizagem escolar dos filhos, zelem pelo uso do uniforme e atendam com presteza às solicitações da escola.

Quanto aos episódios de indisciplina, estes devem ser tratados da seguinte maneira, conforme o Sistema:

- “Os comportamentos inadequados à aprendizagem e à convivência deverão ser registrados pelo professor no momento do ocorrido para ciência/providências dos pais/responsáveis;
- O professor deverá conduzir o aluno para o Auxiliar de Direção com a ocorrência escrita por ele para encaminhamentos e providências;
- Os pais/responsáveis serão notificados por escrito, até duas vezes e, na terceira vez, serão convocados, por escrito, para comparecerem à Escola.
- Quando os pais/responsáveis não atenderem às convocações escritas sucessivas, serão chamados diretamente, via telefone, em seguida, via carta registrada para comparecerem à Unidade Escolar no horário indicado e/ou período de funcionamento para ciência e providências sobre o ocorrido;
- Quando da inoperância dos procedimentos estabelecidos, o caso será encaminhado para atendimento do Conselho Tutelar e/ou Promotoria da Justiça da Infância e da Adolescência, de acordo com a legislação em vigor.
- O cumprimento de todos os procedimentos acima dependerá da gravidade do ocorrido;
- O desrespeito ao estabelecido neste Sistema de Normas de Convivência pelos demais profissionais acarretará as penalidades previstas em legislação específica em vigor.”

Desse modo, o fluxo administrativo da indisciplina tem início com o registro dos fatos pelo professor, o que é feito em documento específico denominado “caderno de ocorrência disciplinar”. A cada turma corresponde um caderno de ocorrência. Os registros são efetuados de próprio punho, na maioria das vezes pelo professor, mas também pelas auxiliares de ensino, coordenação e/ou direção. O formato instituído para as anotações, afixado na primeira página de todos os cadernos, é apresentado na figura 1 a seguir:

<u>Ocorrência disciplinar</u>		
Aluno:	_____	
Classe:	Nº _____	Data: _____
Professor:	_____	
Ocorrido:	_____	

Providências:	_____	

Ciente/aluno:	_____	

Figura 1: Formato especificado para o registro das ocorrências disciplinares

A notificação aos pais também possui formato padronizado, incluindo uma parte a ser destacada pelo aluno, o qual firma o compromisso de entregar o documento aos seus cuidadores. O comunicado faz referência ao artigo 129 do Estatuto da Criança e do Adolescente, lembrando aos pais o dever de acompanhar o aproveitamento escolar de seus filhos (figura 2):

<u>Notificação disciplinar</u>	
Senhores Pais e/ou Responsáveis;	
Solicitamos tomar conhecimento da FALTA DISCIPLINAR, abaixo discriminada, do aluno(a), _____, regularmente matriculado nesta Unidade Escolar no Ano/Ciclo _____.	
☐	Atraso na 1ª aula
☐	Atraso após o lanche
☐	Não realiza suas tarefas ou atividades de aprendizagem
☐	Não traz ou mantém material escolar em ordem
☐	OUTRO MOTIVO que descrevemos a seguir:

<u>Lembrete aos Pais ou Responsáveis:</u>	
Artigo 129, Inciso V do Estatuto da Criança e Adolescente	
“Obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua freqüência e aproveitamento escolar.”	
São Paulo, ____ de _____ de ____	
Assinatura dos Pais/Responsáveis: _____	
.....	
Recebi uma NOTIFICAÇÃO DISCIPLINAR que deve ser entregue aos meus Pais/Responsáveis para ciência e providências.	
RETORNO EM _____	TURMA _____
Assinatura do aluno	

Figura 2: Formato especificado para comunicar aos pais a notificação disciplinar do aluno

A convocação dos responsáveis (figura 3), que deve ser realizada após a segunda advertência ao aluno, segue o mesmo padrão da notificação disciplinar. O comparecimento dos pais deve ocorrer no período de aula, pois a regra estabelecida nesses casos impede a entrada do aluno em classe até que haja o contato com os responsáveis. Quando há comparecimento dos pais, as conversas são realizadas em conjunto com o professor e a coordenadora.

<u>Convocação</u>	
Convocamos os Pais ou Responsáveis pelo(a) aluno(a) _____, matriculado na Turma _____ a comparecer à Unidade Escolar no DIA _____, ÀS _____ horas e falar com _____ para tratar de assunto relacionado à vida escolar do seu(sua) filho(a).	
São Paulo, _____ 2006.	
<u>Lembrete aos Pais ou Responsáveis:</u> Artigo 129, Inciso V do Estatuto da Criança e Adolescente "Obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar." São Paulo, ____ de _____ de ____	
COMO RESPONSÁVEL PELO ALUNO MENOR, <u>ESTOU CIENTE</u> E COMPARECEREI NO PERÍODO DE AULA DO ALUNO.	
Data: _____	Assinatura dos Pais/Responsáveis: _____
.....	
Recebi a CONVOCAÇÃO que deve ser entregue aos meus Pais/Responsáveis para ciência e providências.	
RETORNO EM _____	TURMA _____
Assinatura do aluno	

Figura 3: Formato especificado para convocação dos pais ou responsáveis

A escola adota a política de não expulsar alunos e favorecer a permanência em classe. Por isso, há uma insistência no procedimento de convocação dos responsáveis, mesmo quando estes não comparecem ou não se engajam nos acordos firmados para que a criança apresente melhor aproveitamento. Apesar de previsto no Sistema de Normas de Convivência, o encaminhamento ao Conselho Tutelar é realizado primordialmente nos casos de excesso de faltas.

3. Instrumentos

Para a realização da pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- 1) **Entrevistas semi-estruturadas:** baseadas em um roteiro previamente elaborado (Anexo 1), as entrevistas investigaram a percepção dos professores acerca da agressividade em sala de aula. Construído em função dos objetivos da pesquisa, este roteiro procurou focar a experiência subjetiva do professor, levantando perguntas que instigam um relato pessoal.
- 2) **Cadernos de ocorrência disciplinar:** mantidos pela rotina escolar para registro das condutas inadequadas apresentadas pelos alunos, os cadernos permitiram conhecer os tipos de manifestações agressivas registradas pelos docentes, bem como os procedimentos e recursos utilizados no manejo da agressividade infantil.

4. Procedimentos

Embora a pesquisadora já viesse mantendo um contato próximo com a escola, conhecendo alguns de seus professores, o trabalho teve início a partir de uma apresentação formal da pesquisa, realizada durante uma reunião pedagógica, para que a proposta fosse conhecida integralmente em seus objetivos e procedimentos. Esta conduta mostrou-se bastante adequada, uma vez que possibilitou esclarecer dúvidas quanto ao uso dos resultados e motivos da pesquisa. As intenções da pesquisadora foram questionadas pelos docentes, temerosos de que o trabalho pudesse denegrir sua imagem. Um formulário com informações sobre perfil e interesse foi deixado com a coordenadora pedagógica (Anexo 2) para que os professores interessados em participar da pesquisa pudessem preenchê-lo. Apenas uma professora procurou a coordenação.

Considerando a baixa receptividade inicial observada, a coordenação da escola prontificou-se a contatar os professores para convencê-los a participar da pesquisa.

Considerando que esta abordagem poderia intimidar os docentes, tornando a participação uma tarefa obrigatória, a pesquisadora recusou a proposta, optando por uma outra forma de aproximação, mais pessoal e informal. Nessa perspectiva, os professores passaram a ser individualmente convidados para as entrevistas, sendo abordados pela pesquisadora nos corredores da escola, no período do recreio ou ao final das aulas. Com este procedimento, notou-se maior receptividade para a participação na pesquisa, apesar da resistência inicial demonstrada por vários docentes. Saliente-se que as entrevistas foram realizadas em sequência aleatória: à medida que os professores concordavam em conversar com a pesquisadora, eram agendados os horários, independentemente de pertencerem aos grupos I, II ou III, relativos ao tempo de carreira. Quando finalizado o número de entrevistas previsto com determinado grupo, a pesquisadora passava a convidar apenas os docentes que pertenciam às outras classificações de tempo de ensino.

Gravadas com prévio consentimento dos docentes, as entrevistas tiveram duração média de uma hora e quinze minutos e foram realizadas em uma sala reservada da escola, a mesma utilizada para o trabalho de atendimento psicológico das crianças. As gravações foram realizadas em um único encontro, à exceção do caso de uma professora, com quem foram necessários dois momentos de entrevista, em virtude da restrição de tempo da docente.

Quanto aos cadernos de ocorrência, estes foram disponibilizados ao final do ano letivo de 2005 pela coordenação da escola, sendo analisados os registros da 1ª à 6ª série. Sabendo-se que cada uma destas séries possui três turmas, previa-se o recebimento de 18 cadernos. Cumpre salientar, porém, a ausência de um dos cadernos relativos à 6ª série, o qual não foi fornecido com o restante do material.

5. Análise dos dados

- 1) **Entrevistas:** as entrevistas foram gravadas e transcritas minuciosamente, de modo a garantir o máximo de fidedignidade no que diz respeito aos aspectos lingüísticos –

com o registro da totalidade dos significantes – e paralinguísticos – com a anotação das pausas, omissões de palavras, risos e tonalidade do discurso. As respostas foram categorizadas de acordo com a frequência simples de ocorrência e avaliadas segundo as diferentes etapas de carreira dos professores, tendo por referencial as contribuições psicanalíticas. Não houve discriminação entre o que poderia ser considerado como indisciplina (recusa ao cumprimento da tarefa, por exemplo) e o que revelaria nitidamente um comportamento agressivo (bater nos colegas, ameaçar o professor), acolhendo-se as respostas fornecidas pelos docentes como expressão de sua vivência, ou seja, respeitando-se aquilo que é sentido como ataque ou afronta.

- 2) **Cadernos de ocorrência:** a análise dos cadernos de ocorrência baseou-se na categorização dos eventos registrados, no levantamento da frequência de anotações por série, na análise comparativa dos dados entre as séries e no levantamento dos tipos de soluções e encaminhamentos para os casos registrados. Observou-se ainda a maneira como estes eventos foram relatados pelos professores, investigando-se a expressão afetiva contida nos registros. Nesse sentido, a linguagem utilizada pelos docentes constituiu o ponto de referência. Não foi possível analisar os registros considerando o tempo de carreira, devido à falta de assinatura em muitas ocorrências, inviabilizando a identificação dos docentes.

6. Aspectos Éticos

Como parte do projeto de intervenção que vinha sendo realizado na escola, esta pesquisa contava com a autorização e apoio institucional para seu desenvolvimento, sendo esclarecidos seus objetivos junto à Direção e à Coordenação. Além dos cuidados descritos no item 4, relativo aos Procedimentos, o projeto também foi encaminhado para apreciação do Comitê de Ética, obtendo parecer favorável (Anexo 3).

III. Resultados e discussão

1. O contexto de realização das entrevistas

Toda pesquisa compreende um processo de descobertas. Daquilo que se pretendeu buscar e, mais importante ainda, daquilo que não se esperava encontrar. Em contato com seu objeto de estudo, o pesquisador confronta-se com suas pré-concepções, desvelando mitos, idéias prontas, intuições impregnadas de senso comum. Seu encontro com o objeto é também confronto consigo mesmo. Tal foi a experiência do presente estudo.

Lembrando que o tema do presente trabalho foi elaborado a partir da experiência de atendimento a crianças que manifestavam tendência anti-social, houve uma identificação da pesquisadora com os sentimentos de impotência e fracasso percebidos na observação cotidiana dos professores. Por isso mesmo, imaginou-se que a receptividade às entrevistas não apenas seria maior, como também imediata, como se houvesse um interesse mútuo pelo tema. Porém, não foi isto que aconteceu.

1.1 O primeiro contato

Já no primeiro contato formal com os professores, enquanto apresentava a proposta da pesquisa (maio de 2005), a pesquisadora foi invadida pela sensação de *ser forasteira*, de *intrometer-se em espaço alheio*. Esta sensação se confirmou quando uma das professoras, apresentando-se, declarou com veemência: “eu não vou participar dessa pesquisa, porque estou cansada de ver seus colegas vindo aqui, fazendo pesquisa e depois saindo, falando mal da gente”. De fato, por localizar-se próxima à Universidade de São Paulo, a escola já fora objeto de diversos estudos, devendo ter sido negligenciada a entrevista devolutiva em vários deles. Um burburinho, o chão fugindo aos pés, um mal-estar inebriante e a urgente necessidade de esclarecer o que se pretendia. Retomando a palavra, a pesquisadora recorreu à experiência no atendimento a crianças agressivas para explicar os motivos da escolha daquele

tema, enfatizando o quanto podia compreender a situação do professor no cotidiano com aquelas crianças de difícil manejo. Que sentimentos elas causavam? “Estresse”, disseram alguns. A pesquisadora prosseguiu, desdobrando o estresse em outros sentimentos: raiva, frustração, impotência....mas a sala inteira parecia olhá-la com um certo espanto, embora aqui e ali já se pudesse ouvir rumores de interesse pela proposta. Finalmente, uma professora se prontificou a participar. Como se tratava de uma reunião pedagógica, com outros temas em pauta, foram deixados formulários de perfil e interesse com a coordenação, a fim de que os docentes pudessem formalizar sua disponibilidade em participar do trabalho.

A reunião foi interrompida para um intervalo. A tarefa, porém, ainda não chegara ao fim. Uma das coordenadoras aproximou-se e disse que não interferiu no momento mais tenso da reunião porque a pesquisadora “dava conta”. Conta de quê? O que exatamente acontecera naquele intenso momento da reunião? E o que se repetiria, ao longo do ano, para que a pesquisadora permanecesse com a sensação de que precisava “dar conta” para sustentar seu trabalho? Dar conta....mal-estar....desejo de ir embora....

Ainda no intervalo, a professora que se negara a participar da pesquisa veio ao encontro da pesquisadora. Pediu desculpas e justificou-se dizendo que, na profissão, não se podia buscar uma ajuda psicológica, pois este fato ficava registrado no histórico do profissional, sendo mal visto no caso de uma promoção. Seria verdade?

Mal-estar....desejo de ir embora....Fim do intervalo, o alívio. Agora, bastava esperar que os interessados aparecessem.

Na semana seguinte, apenas uma professora havia preenchido o formulário. “Pode deixar, eu vou dar um toque”, disse a coordenadora. Temendo que a coordenação de fato tomasse essa atitude, vindo a forçar a participação dos professores, a pesquisadora sugeriu que a própria secretaria dispusesse dos formulários. Mais uma vã espera. Foi quando se optou pela

abordagem informal, com a realização de um convite direto aos professores, ainda que isso implicasse maior exposição e risco de negativas.

1.2 Os convites informais

A abordagem pessoal junto aos docentes teve início cerca de um mês após a reunião com os professores. Considerando a dificuldade de aproximação que desde então se evidenciara, a primeira entrevista foi realizada com uma professora com a qual a pesquisadora já mantinha certo contato. Ela prontamente se dispôs a participar, reconheceu o tema como importante e brincou dizendo que faria a “propaganda” junto aos colegas.

Rapidamente, constatou-se a procura espontânea por parte de três professores. A pesquisadora entrou em contato com a docente que deixara seu nome na coordenação e, com isso, foram realizadas 5 entrevistas antes do período das férias de julho (2005).

No retorno do período letivo, entretanto, não se observou mais qualquer procura espontânea, iniciando-se uma nova etapa de abordagem, explicação, convite e agendamento. Embora tenha ocorrido apenas uma recusa dentre os professores abordados, aqueles que aceitavam nem sempre se mostravam totalmente receptivos, parecendo à pesquisadora que o encontro estava sendo forçado, em maior ou menor grau.

1.3 O recorrente mal-estar

A sensação de intrusão, reconhecida na primeira reunião com os docentes, acompanhou a pesquisadora durante todo o percurso de realização das entrevistas. Mesmo com os docentes que se prontificaram a conversar com a pesquisadora, a ansiedade e a cautela nunca deixaram de estar presentes durante os encontros, sinalizando um nível de resistência a ser tolerado e manejado pela pesquisadora. Por vezes, estes sentimentos eram agravados pela sensação de que os docentes lhe concediam um favor. Os contatos aconteciam como se o interesse pelo tema fosse, de fato, unilateral, fazendo com que o mero agendamento de um

horário exigisse um esforço considerável de paciência e insistência, desproporcional a uma tarefa tão simples.

No momento da entrevista, outros fatores costumavam acirrar o mal-estar da pesquisadora. A necessidade de gravar a conversa, requisito necessário para a realização do estudo, rompia o clima de confiança que começava a se estabelecer com o docente. Embora todos concordassem com o procedimento, uma leve mudança no semblante, um canto de boca mais puxado, um olhar evasivo, apontavam um desconforto. O incômodo parecia crescer com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 4). Mesmo conferindo uma preocupação ética com o desenvolvimento do estudo, a explicação de seu significado e o convite para assinar o documento geravam uma certa desconfiança, constatada em sutis mudanças na postura corporal, novos olhares evasivos e mesmo no retraimento das respostas iniciais.

Durante as conversas, realizadas em uma sala reservada pela escola para os atendimentos clínicos das crianças, mantinha-se um enquadre baseado no acolhimento e na aceitação incondicional das respostas fornecidas pelos professores, havendo apenas a preocupação com a cobertura de todos os temas previstos no roteiro da entrevista. Desse modo, chamou a atenção o fato de, em algumas ocasiões, a pesquisadora sentir-se atacada durante os encontros com os docentes. Surgiam comentários em tom de desprezo sobre o trabalho desenvolvido, disfarçado de crítica ao reduzido número de entrevistados (“é muito pouco! Mas você também devia ir a outras escolas!”) ou mesmo ao tema da pesquisa (“eu não acho que existam crianças agressivas”). Certa vez, uma das professoras entrevistadas começou a defender a idéia de que a agressividade infantil era “culpa da Psicologia”, despertando na pesquisadora um ódio intenso e a imensa vontade de romper o enquadre de escuta e entrar em uma discussão polêmica. Ao final da conversa, já extenuada pela manutenção do enquadre, a pesquisadora percebeu, nessa mesma professora, interesse pelo

resultado da pesquisa (“quando vai terminar?”, “já encontrou alguma coisa?”, “queria saber no que deu”). Foi quando se constatou que o momento final das entrevistas marcava o aparecimento de um certo alívio e esperança de tomar contato com resultados que pudessem ser significativos, apesar da resistência e da ambivalência geralmente presentes ao longo de toda a conversa.

Por outro lado, ao encontrar professores que já haviam sido entrevistados, a pesquisadora costumava ser indagada acerca dos resultados, com perguntas que sempre lhe soaram como uma cobrança. Assim, a impressão persecutória de que a investigação deveria gerar resultados rápidos, associada à recorrente sensação de estar “obrigando” os professores a participar da pesquisa (independentemente do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por eles assinado) levou a pesquisadora a encerrar o ano com um sentimento de aversão ao contato com os docentes para dar continuidade às entrevistas. Tratava-se do mesmo desejo de “ir embora” que aparecera ao final do primeiro encontro com os professores da escola, apontando a necessidade de compreender a intensidade dos sentimentos despertados do ponto de vista contratransferencial, particularmente a angústia de “dar conta” e a sensação de ser atacada.

No que se refere à maciça projeção recebida pela pesquisadora, no sentido de alcançar resultados, nota-se que não se trata de fenômeno incomum nos trabalhos de campo. Conforme observou Turato (2003), nestes casos o pesquisador assume a expectativa dos participantes de um retorno imediato. De algum modo, a frase dita pela coordenadora (“ela dá conta”) foi incorporada como missão, recebida com a responsabilidade de quem tem um dever a cumprir. O compromisso tornou-se doloroso, em virtude das experiências de desvalorização, acompanhadas da sensação de desconfiança durante as entrevistas. E aí, pôde-se constatar que os ataques e a cobrança vivida na trajetória da pesquisa configuravam uma situação emocional muito semelhante àquela vivida na relação da pesquisadora com as próprias crianças

agressivas, por ocasião do atendimento infantil. Havia sempre uma dificuldade de aproximação e estabelecimento de vínculo com estes meninos. Seus pais dificilmente atendiam às convocações para entrevista, gerando a sensação de um esforço solitário e vão. Os professores perguntavam sobre o andamento do processo, pressionando por resultados. E o processo terapêutico, por fim, exigia disponibilidade de sustentação da precária aliança terapêutica formada com a criança, demandando grande tolerância às faltas, aos ataques de indiferença, de hostilidade e à descrença que invadia a própria terapeuta.

Reproduzido na relação pesquisadora-professores, o fenômeno parecia caracterizar a relação professor-criança agressiva. Com essas crianças, os professores também experimentavam toda uma dificuldade de aproximação. As constantes e frustradas tentativas de envolver o aluno nas tarefas em classe geravam a sensação de um esforço unilateral, sem ressonância ou resultados positivos. Com o tempo, estes sentimentos poderiam ceder lugar à falta de esperança, à recusa ou “aversão” aos alunos, palavra observada em alguns depoimentos dos docentes, conforme o resultado das entrevistas.

Indubitavelmente, a maior clareza em relação aos fenômenos contratransferenciais favoreceu a gradativa intimidade com os resultados do trabalho, facilitando a identificação com os relatos e a compreensão dos sentimentos verbalizados. Mas não só. O árduo esforço exigido no percurso da coleta de dados veio aguçar a sensibilidade da pesquisadora para perceber as emoções mais recônditas (suas e dos professores), discriminando aquelas dificilmente reconhecidas ou aceitas, justamente por fazerem parte do repertório de sentimentos socialmente rechaçados. E esta foi a maior surpresa e a recompensa mais valiosa alcançada na realização desta pesquisa.

2. Análise das entrevistas

Pode-se constatar que o público docente é bastante heterogêneo, em termos de idade, formação e percurso profissional. A tabela 1 apresenta a caracterização dos 12 professores entrevistados, revelando parte dessa heterogeneidade:

Tabela 1: Caracterização dos professores participantes da pesquisa*

Grupo	Identificação	Idade	Sexo	Tempo de carreira	Formação	Série(s) para a(s) qual (is) leciona atualmente
GI (fase inicial de carreira)	1.	41	F	3 anos	Pós-graduação (Doutorado)	5ª a 8ª série
	2.	28	F	5 anos	Superior	1ª série
	3.	48	F	3 anos	Superior	6ª a 8ª
	4.	26	F	6 anos	Superior	1ª e 2ª
GII (fase intermediária de carreira)	5.	37	F	17 anos	Superior	3ª e 4ª; algumas turmas de 5ª a 8ª
	6.	45	M	18 anos	Superior	5ª a 8ª
	7.	31	F	12 anos	Especialização (Psicopedagogia)	4ª série
	8.	48	F	17 anos	Superior	5ª a 8ª
GIII (fase pré-aposentadoria)	9.	48	F	28 anos	Superior	1ª série
	10.	56	F	22 anos	Especialização (Psicopedagogia)	1ª a 8ª
	11.	60	F	20 anos	Magistério	3ª série
	12.	58	F	22 anos	Superior	5ª a 8ª

* A sequência de apresentação dos professores obedeceu à ordem de realização da entrevista dentro de cada subgrupo (GI, GII e GIII).

Nota-se que a idade dos professores não está relacionada com o tempo de docência ou com o nível de formação, ratificando a concepção de Huberman (1992) sobre a carreira como um processo não linear. Estudioso da carreira docente, este autor aponta a existência de um “ciclo de vida dos professores”, congregando as seguintes fases:

- 1) **Entrada na carreira:** apresentada como a etapa da descoberta e da sobrevivência, uma vez que se caracteriza pelo confronto do professor iniciante com a realidade da

sala de aula. A cautela e a preocupação do jovem professor com a transmissão do conteúdo e o manejo da relação com os alunos caminha juntamente com o entusiasmo por estar colocando em prática sua formação, em uma situação de responsabilidade.

- 2) **Estabilização:** trata-se do momento em que a escolha da profissão se transforma em identidade, o que implica um sentimento de maior competência e liberdade de atuação, assim como a afirmação perante os colegas mais experientes. Para o autor, a fase de estabilização delimita a etapa inicial de carreira, ocorrendo até o final do sexto ano de docência.
- 3) **Diversificação:** tendo conquistado maior domínio sobre a gestão das aulas, os professores na fase de diversificação tendem a realizar experiências em classe, propondo inovações que vão construindo um estilo pessoal. Nessa etapa também se observa uma conscientização acerca das fragilidades do sistema educacional, o que pode levar a uma postura mais questionadora e ativista. Em busca de novos desafios, os professores encontram-se dispostos e motivados a participar de processos de mudança.
- 4) **Questionamento:** as fases de diversificação e de estabilização abrem espaços para questionamentos que podem ser vivenciados como uma crise existencial. Predomina uma sensação de rotina e/ou desencanto, instigando a reflexão sobre a vida profissional. Tende a emergir a partir do 15º ano de ensino.
- 5) **Serenidade e distanciamento afetivo:** nesta etapa, os professores apresentam-se menos vulneráveis emocionalmente perante as dificuldades da profissão, expressando ambições mais modestas, maior confiança, além de uma atitude mais tolerante e espontânea em sala de aula.

- 6) **Conservantismo:** momento que se caracteriza pelas lamentações e que tem relação com a idade dos professores. Não se trata, porém, de uma fase que acontece necessariamente após o período de serenidade. Pode advir na sequência de uma reforma mal-sucedida do ensino, um processo impositivo de mudanças ou de uma fase de questionamento mais prolongada.
- 7) **Desinvestimento:** nessa etapa, observa-se o fenômeno de recuo e interiorização, estando os professores dispostos a consagrarem maior tempo para si mesmos, para a família ou mesmo outros projetos de vida. Embora relacionado ao final da carreira, pode acontecer a qualquer tempo, em função de decepções vividas no percurso profissional. Por isso mesmo, o desinvestimento se apresenta sob duas formas: sereno ou amargo.

O autor enfatiza que essas etapas constituem tendências gerais, cuja caracterização ajuda a compreender os diferentes momentos de crise e ruptura na carreira, mas que não ocorrem necessariamente em uma sequência temporal. Os professores participantes desta pesquisa ilustram bem este aspecto, visto que a maior ou menor receptividade à entrevista também não se mostrou correlacionada com o tempo de docência. Professores dos três grupos (GI, fase inicial; GII, intermediária e GIII, pré-aposentadoria) disponibilizaram-se espontaneamente para conceder uma entrevista após tomarem conhecimento da pesquisa, como foi o caso dos docentes identificados pelos números 1, 6, 10 e 12. Contudo, deve-se mencionar que mesmo estes professores, no momento da entrevista, apresentaram um desconforto inicial, uma preocupação com o uso das palavras e mesmo uma certa confusão de pensamento que só ao longo da conversa pôde se diluir. As professoras 2 e 5 já conheciam a pesquisadora e por isso mostraram-se prontamente disponíveis quando convidadas a participar das entrevistas. Já as docentes identificadas com os números 8 e 9 apresentaram maior

resistência à participação, aceitando somente após uma certa insistência por parte da pesquisadora.

2.1 As manifestações agressivas observadas em sala de aula

Em 1996, o sociólogo François Dubet se dispôs a lecionar em uma escola na periferia de Bordeaux, França, após sentir-se desafiado pelas constantes observações dos professores a respeito das dificuldades da relação com os alunos. Sua experiência (Dubet, 1997) é um sincero reconhecimento do esforço necessário para sustentar a posição docente frente ao que denominou de “resistência ao professor” (p.223). Assumindo uma turma de alunos na faixa de 13 a 14 anos, Dubet sentiu-se testado, frustrado e, em determinados momentos, “desesperado” (p.224), segundo suas próprias palavras, frente à incapacidade de dar uma aula. Certo dia, apelou para o autoritarismo, impondo punições ao primeiro aluno que conversasse. A estratégia funcionou, mas trouxe-lhe a sensação de “fracasso pedagógico e moral” (Dubet, 1997, p. 225).

Cerca de 10 anos depois, em uma outra realidade, a presente investigação deparou-se com uma experiência semelhante. No convívio com crianças de 8 a 12 anos, os docentes vivenciam a dificuldade de sustentar um lugar de autoridade, testemunhando manifestações agressivas diversas em sala de aula, como se pode observar na tabela 2 a seguir:

Tabela 2: Atitudes de agressividade observadas ou vividas em sala de aula

Categoria	Resposta	Identificação dos professores por grupo (I, II, III) e número			Frequência			
		GI	GII	GIII	GI	GII	GIII	Total
Presença de crianças agressivas	• Sim	1,2,3,4	5,6,7,8	11,12	4	4	2	10
	• Sim, mas não na minha sala	-	-	9	-	-	1	1
	• As atitudes são da idade	-	-	10	-	-	1	1
Atitudes de agressividade infantil observadas	• Brigas com agressão física	2,3,4	5,7,8	11,12	3	3	2	8
	• Palavrões	-	5,6,7	11,12	-	3	2	5
	• Desrespeito/desacato com o professor	4	7	9,11,12	1	1	3	5
	• Perturbação do ambiente	1,4	7	11	2	1	1	4
	• Provocações entre alunos (apelidos, ofensas pessoais)	1	5,6	-	1	2	-	3
	• Brincadeiras de luta e/ou perseguição	2	-	9	1	-	1	2
	• Furto	2	5	-	1	1	-	2
	• Falta de zelo/agressão ao patrimônio	3	-	11	1	-	1	2
	• Agressividade é da idade	-	-	10	-	-	1	1
A que atribui as manifestações agressivas	• Falta de envolvimento/desvalorização da escola por parte da família	2	7,8	11	1	2	1	4
	• Desinvestimento familiar em relação à criança, acompanhado ou não de violência	2,4	7,8	-	2	2	-	4
	• Falta de suporte ao professor	1	6,8	-	1	2	-	3
	• Influência da comunidade	3	7	11	1	1	1	3
	• Desinteresse pelo aprendizado	1	6,8	-	1	2	-	3
	• Excesso de direitos assegurados ao aluno	-	6,8	9	-	2	1	3
	• Tratamento mais irritado/autoritário do professor	-	5	10	-	1	1	2
	• Influência de mudanças culturais na educação	3	-	12	1	-	1	2
	• Falta de limites na educação	-	-	9,12	-	-	2	2
	• Realidade socioeconômica	-	-	12	-	-	1	1
	• Dificuldades na área de aprendizagem	-	7	-	-	1	-	1
	• Influência da mídia	-	-	9	-	-	1	1
	• Dificuldades de autocontrole	4	-	-	1	-	-	1
As vivências têm aumentado com o passar dos anos	• Sim	1,2,3,4	5,6,7,8	9,11,12	4	4	1	11
	• Não			10	-	-	1	1

A identificação dos professores obedece ao tempo de carreira: 1, 2, 3 e 4 (grupo I, fase inicial), 5, 6, 7 e 8 (grupo II, fase intermediária), 9, 10, 11 e 12 (grupo III, pré-aposentadoria)

Note-se que a maioria dos professores reconhece a presença de crianças agressivas em suas turmas, à exceção das professoras 9 e 10, sendo esta última ambígua em sua resposta (“não há crianças agressivas”; “as atitudes são próprias da idade”). Coincidentemente, são professoras que já se encontram próximas da aposentadoria. Em seus discursos, observam-se posturas caracterizadas pela firmeza e tolerância, respectivamente, requisitos que podem facilitar a relação professor-aluno:

“olha, eu....eu, eu vejo todo mundo falar muito, né. Existe, sim. Eu não sei se é por conta da minha postura, né, a minha postura de profissional e de professora para os alunos, na minha sala dificilmente acontece qualquer tipo desse comportamento. Mas no geral a gente vê todo mundo sofrendo esse tipo de coisa.” (professora 9, grupo III)

“Assim, eu não, eu não olho, eu não vejo muito isso, aqui nessa sala. Eu sei que tem. Eles brigam, eles se batem. Mas eu não, eu não consideraria uma agressividade....tão acentuada. Eu considero como uma agressividade....como se assim, entre aspas, “natural da idade”. Né? (...) Uma agressividade muito acentuada eu não vejo. Eu não sei...se é porque...é o espaço. Porque aqui eles não têm...uma cobrança, assim...é, burocrática. Aqui eles...têm um pouco mais de liberdade, porque faz parte do trabalho ser assim” (professora 10, grupo III)

Por outro lado, deve-se mencionar um aspecto característico dos discursos dessas professoras, revelado no decorrer das respectivas entrevistas. Ambas direcionaram sua argumentação para questões abrangentes - relativas à política da educação no país (professora 9) e às práticas pedagógicas autoritárias (professora 10) - e explicitaram atitudes típicas das fases de conservantismo e distanciamento afetivo, respectivamente (Huberman, 1992), ao mesmo tempo em que também demonstraram que algumas condutas dos alunos são perturbadoras. Um dado sugestivo da dificuldade de entrar em contato com o tema da agressividade, sobretudo considerando a necessidade de atravessar o período final da carreira, levando-as a evitar o relato de uma experiência mais pessoal.

Quanto às atitudes agressivas observadas em classe, constata-se que a maioria das situações refere-se a conflitos entre alunos, que exigem intervenção do professor, seja em função do cuidado com a integridade física das crianças, seja em virtude da agitação causada

no ambiente da sala de aula. Nesse sentido, destacam-se as brigas envolvendo agressão física, mencionada por 8/12 professores, seguida de palavrões, perturbação do ambiente e provocações.

As diferenças relacionadas aos momentos da carreira também se fazem notar. Enquanto as brigas constituem uma percepção de professores em todos os períodos de carreira, os palavrões são apresentados como atitude agressiva por docentes que se encontram nos grupos II e III da vida profissional, enquanto a perturbação do ambiente é mais lembrada por docentes do grupo I. A experiência de ensino provavelmente auxilia no controle da sala, fazendo com que o incômodo, à medida que o tempo passa, seja deslocado da sensação difusa provocada pela agitação do ambiente para algo mais localizado e preciso, como a ofensa (figura 4):

Figura 4: Esboço da trajetória de incômodo dos professores na percepção das atitudes agressivas relacionadas à *perturbação do ambiente* e *palavrões*.

Trata-se de um dado importante quando se lembra que, na ofensa, o sentido primordialmente atacado é a audição. Nos casos de perturbação do ambiente, todos os sentidos são acionados na tentativa de compreender o que está se passando, deixando o espectador confuso, desorganizado internamente e preocupado em acomodar a cena (interna e/ou externamente). Se os professores mais experientes parecem menos incomodados com a perturbação do ambiente, é possível que o tempo de ensino fortaleça mecanismos de defesa que ajudam a suportar fenômenos grupais de desordem ou que, em meio à agitação da sala, os palavrões constituam os elementos mais percebidos, evidenciando seu poder desagregador, como no relato da professora 11 (grupo III):

“Eles não sentam no mesmo lugar, não tem jeito, quer sentar perto do outro. E aí, ah, ele chegava no outro menino, o outro até foi embora. Já catava pelo pescoço, sabe

(ri), sabe? Aquela agressividade, aquela coisa. E assim, e comigo também. Eu falava “(nome da criança), espera ai um pouco, vamos sentar aqui, vem aqui então, já, espera ai que ele já vai mudar de lugar”. Não esperava nem mudar de lugar, nem nada, já queria..no ato a coisa, sabe? E se o outro falava qualquer coisa, já saía brigando, xingando, cada palavrão do tamanho do mundo. (ri). Uns assim, absurdos, sabe? E pra acalmar isso? Nada. E ai, xingava a mãe do outro, o outro queria bater. Virava aquele, sabe: xinga “é a sua, era a sua” (ri). Aquela confusão, menina, e tá até hoje nesse sofrimento.”

Note-se, na fala da professora 11 (grupo III), que um dos palavrões que causam tumulto entre as crianças são aqueles que ofendem a figura materna, o que leva a pensar no significado dessas provocações. Estudos com meninos com queixa de agressividade (Souza, Soldatelli e Lopes, 1997; Sandri, 2005) observam a ausência do pai – concreta ou simbolicamente - em suas histórias de vida. Dessa forma, talvez não seja por acaso que a maior provocação entre estas crianças envolva injúrias à imagem materna, pois a figura da mãe acaba representando algo tão importante para estes alunos, que eles buscam preservá-la de todas as maneiras.

Em relação aos docentes, os palavrões que mais incomodam são aqueles que, trazendo uma conotação sexual, configuram ataques verbais diretos: “vai tomar no c*!” ou “fod*”-se!”. Além da ofensa pessoal que estes ataques podem representar, pode-se pensar na influência dos padrões da própria educação desses professores, em que os palavrões tendem a significar uma quebra de valores, a exemplo da professora 7 (grupo II), veemente ao tratar do assunto: “eu não falo palavrão, não sou obrigada a escutar palavrão. Então daí eu fico...muito possessa da vida.”

Os palavrões, porém, não configuram a única categoria predominante entre os professores mais experientes. O desrespeito/desacato/confronto com o professor também se destaca entre os docentes com maior tempo de carreira. Mesmo porque, em várias ocasiões, os palavrões são dirigidos também aos professores, trazendo mágoa e tristeza, como refletem os trechos a seguir:

“Eu, ele me agride com palavras, assim, palavrões.... tenta me ofender com alguma coisa, né? Então é dessa forma que ele me agride.” (professora 7, grupo II, referindo-se a uma determinada criança).

“Porque eles xingam, mandam de...tomar naquele de lá. Isso eles falam. sabe? E eles não...não querendo, (imitando) “não, não vou fazer, não vou fazer, não vou fazer”. Isso aqui, isso magoa, porque você, você tá ali pra ajudar ele. Sabe?” (professora 11, grupo III)

“É, às vezes tem aluno que xinga...aí xinga palavra de baixo calão...aí esse tipo de coisa é mesmo mais agressivo e mais do-, dolorido mesmo, né, que você tá chamando a atenção em função de...de ver se ajuda a pessoa.” (professora 12, grupo III)

Apenas uma professora do grupo I refere-se à atitude de desrespeito/desacato, mas há diferenças na qualidade do seu discurso:

“Os menores, eu acho que a agressividade são entre eles. E às vezes a gente...é, chamando a atenção, eles não respondem. Né? Eu tenho um aluno na minha sala, que ele no começo respondia muito. Você falava, ele retrucava, falava, retrucava. Agora os maiores são piores. O ano passado peguei duas quartas séries. Uma aqui e uma ...na EMEF de Paraisópolis. Então, quer dizer, eles batiam boca mesmo. Aqui nem tanto(...) Eu acho que quarta série, os maiores confrontam mais você.” (Professora 4, grupo I)

“Eu tenho o (nome da criança), que ele apresenta ..um, um problema de comportamento assim...seriíssimo. Porque ele não respeita, eu, enquanto professora, ele não respeita os colegas e ele não tem noção de limites. Então se você chama a atenção, ele acha que...a sua...postura perante a sala como professora...não tem valor nenhum. Ah, o que a mãe dele fala tem valor. Mas eu como professora, perante a sala, pra ele não tem valor nenhum. Então ele... descarrega aquele....palavrões mais...cabeludos que você pode imaginar.” (professora 7, grupo II)

“Se você fala bem, ele xinga (ri, referindo-se a uma determinada criança). Se fala mais brava um pouco, xinga também. E assim vai, sabe? “Não vou, não vou!” (imita o aluno) E é uns gritos na sala. O pior é isso, né? E, e, e uma criança desacatando a gente na sala de aula é um problema sério. E os outros? todos também vão se dar ao luxo, também vão querer fazer a mesma coisa, né? Tendo problema ou não tendo problema, entendeu?” (professora 11, grupo III)

“Tem dia que você fica mais irritada mesmo. Primeiro, você dá bronca, chama a atenção várias vezes, não-sei-que. Aí quando não tem jeito mesmo. O aluno tá lá...impertinente, você tá falando, não-sei-que, então...é quando a gente pega e manda pra coordenação. Aí isso é ruim mesmo pra gente. Pro emocional, tudo.” (professora 12, grupo III)

Quando a professora 4 descreve os alunos de quarta série como “piores”, ela se atém à comparação – em termos de intensidade - com o comportamento das crianças mais novas. Seu discurso restringe-se a uma descrição do que acontece em determinadas turmas, de uma forma abrangente, realçando a problemática do confronto com o docente. Nas falas das professoras 7 (grupo I), 11 (grupo III) e 12 (grupo III), já aparece com maior nitidez uma atitude de

julgamento de determinados alunos (“problema seriíssimo”, “aluno impertinente”), além da preocupação explícita com a sustentação do lugar de autoridade (“uma criança desacatando a gente é um problema sério”).

A professora 10 (grupo III) é a única a afirmar que não percebe as atitudes dos alunos como agressivas, mantendo-se ambígua em seu discurso. Ao longo de sua entrevista, porém, acaba reconhecendo a ocorrência de gestos agressivos dentro da escola, promovidos por alguns alunos.

“Tem o, o, o (diz o nome da criança), ele é um pouco agressivo. É da...quarta série. Então o (repete o nome da criança), eu não lembro o sobrenome dele. É um..caso assim..ele é um pouco agressivo. E já foi comigo.....aqui...o (nome da criança), eu já pedi pra ele sair.”

Vale salientar a sensibilidade das professoras 2 (grupo I) e 9 (grupo III), ambas alfabetizadoras, ao perceberem a presença de componentes agressivos nos jogos infantis:

“Eles, eles tão sempre...ligados no 220 e...as brincadeiras deles é de luta...de um correr atrás do outro, entendeu?” (professora 2, grupo I)

“Entre eles, muitas vezes a gente vê que, eles se batem e tudo, mas é uma questão de toque, de, eles têm aquela necessidade de se tocar. Né. Que a gente pensa que eles tão brigando, “ah, tô brincando, professora”, né?” (professora 9, grupo III)

Destaque-se ainda que poucos docentes citam atitudes caracterizadas pela transgressão propriamente dita, como o furto e a depredação. Este dado ilustra o quanto a agressividade percebida pelos professores encontra-se relacionada menos à destrutividade do ambiente escolar do que à deterioração das relações interpessoais (aluno-aluno, aluno-professor), corroborando estudos desenvolvidos na área de violência escolar (Charlot & Émin, 1997; Debarbieux, 1998; Sposito, 2001; Charlot, 2005; Miranda, Miranda, Ferriani & Zito, 2007).

Outro aspecto relevante diz respeito à intensidade das manifestações envolvendo agressão física entre alunos. Não se trata de brigas infantis sem maiores conseqüências e não podem ser compreendidos como casos simples de indisciplina, tendo em vista constituírem

ataques dentro do próprio grupo de alunos, que surpreendem pela ambigüidade e mudança brusca de humores. Assim diz a professora 3 (grupo I):

“Eu acho que a maior parte das vezes os conflitos são nascidos ali, nascem ali, entre eles mesmos, né? Às vezes a gente tem até um pouco de dificuldade de entender se é brincadeira e que, pá! Depois virou uma coisa séria, né, ou se existe realmente um conflito. Até extra-escola.”

Este fragmento permite refletir sobre três questões apontadas pelos estudos sobre a violência escolar e a agressividade infantil. Primeiramente, a sociabilidade agressiva, ou seja, o modo como estas crianças se relacionam (Sposito, 2001). As brigas não acontecem como uma quebra de regras da escola, uma contestação das normas de controle institucional. São expressões de conflitos entre crianças com grande dificuldade de negociar, perder, ceder, tolerar seus próprios erros e suportar as falhas do outro, lembrando as características já descritas por Katz (1992), Kernberg e Chazan (1993), e comprovadas no trabalho clínico de Souza (2001b) com crianças agressivas. Em segundo lugar, a fala da professora 3 (grupo I) lembra o quanto as contradições da comunidade podem repercutir no interior da escola, reproduzindo os conflitos vividos externamente, fato já comprovado por diversas pesquisas (Zaluar & Leal, 2001; Araújo, 2001; Camacho, 2001). Destaque-se ainda a impulsividade, preponderante nas cenas relatadas pelos professores, configurando situações bastante violentas:

“Ele fica socando os outros, aí o outro levanta, vai socar ele também..aí joga, taca um grampeador na sala de aula, era um negócio de metal, quer dizer...se aquilo pega em alguém, dá, né...” (professora 3, grupo I)

“E aí ele começou a socar um menino no fundo da sala. Pegou na cabeça do menino, começou a bater na parede.” (professora 4, grupo I)

“Eu chamei a atenção do X (diz o nome da criança), o X: (imitando a criança)“tá bom, tá bom, eu já ouvi, eu, é..” falou assim pra mim e a Z (diz o nome de outra criança) não gostou do jeito que ele falou comigo e partiu pra cima do X, foi bater no X. E o Y (outra criança) tomou as dores do X, empurrou ela, ela bateu o pescoço na...esse puxadorzinho do vitrô. E ficou com aquele negócio, aquele suporte no, no pescoço.” (professora 7, grupo II)

“Foi recente, eu acho que faz ainda uma semana, duas semanas. Que um colega mexeu com a, uma sexta série, o colega mexeu com a menina, né. Então, sei lá, ela...diz que ele disse alguma coisa, não sei se foi..palavra de baixo calão (...) Ela atirou uma cadeira. Ela não é uma menina assim, agressiva, não. Ela é até uma aluna boa, uma menina educada. Ela atirou uma cadeira, ele ficou olhando assim, a cadeira

tava voando, já foi, caiu no chão. Se tivesse caído na cabeça de alguém, a pessoa tinha ido pro hospital. Se uma cadeira que, vem de lá, a pessoa joga com força. Se batesse em alguém...não sei, alguma, tinha acontecido alguma coisa. Quebrava o braço, quebrava a cabeça.” (professora 12, grupo III).

A agressividade observada em tais situações exige do professor um estado de atenção constante, além de uma intervenção imediata e concreta, a fim de proteger os alunos de seus próprios colegas. Nesse sentido, alguns docentes acabam intuindo certas características próprias de um ego imaturo, identificando – sem saber – as dificuldades trazidas pelas crianças mais agitadas, como revelam os trechos a seguir:

“Me sinto gratificada por isso, né, de tentar...fazer com que eles...venham pra cá, mas com o objetivo de trabalhar, não pra fazer o que eles fazem na rua. Eu falo pra eles isso também, né? Que tem que vir pra cá...é diferente, o ambiente é outro, aqui você tá na escola, sabe o que é uma escola? Sabe, aí você explica o que é uma escola, né (ri).” (professora 3, grupo I)

“Eu acho, primeiro, que eles têm pavio curto. Né? Então às vezes um colega, só de dar uma risada dele, já vai, parte pra cima. Pra bater.” (professora 4, grupo I).

“(...)eles não se permitem na relação de aprendizagem. Eles não se permitem você chegar e...e explicar. Eles não admitem que eles não sabem. Entendeu? Então eles não, não abrem. Eu falo assim, que mesmo que se eu abrisse a cabeça deles e enfiasse todo o conhecimento lá dentro, eles não iriam saber utilizar aquilo. Porque é um bloqueio fora de série.” (professora 7, grupo II)

“No começo, ele tava assim. (...) Não podia olhar pra ele. “Que você quer?” Já invocava, sabe, aquela coisa? Não podia nem olhar pra ele que ele já, já ficava invocado, já começava a xingar. E era palavrão e tal. E os meninos já partiam pra cima, né?” (professora 11, grupo III)

“Deles conseguirem perceber (ri) que a sala de aula (ri) é diferente de tá lá na praia, de tá no banco da praça. Isso é difícil da gente...colocar pra eles, entende? A gente tenta colocar, mas o difícil é eles... assimilarem isso.” (professora 12, grupo III)

Todas estas falas denotam uma sensibilidade, por parte dos professores, de que algo mais básico falta a essas crianças: a possibilidade de diferenciar espaços, indicativa da capacidade de reconhecer os limites do dentro e do fora, do externo e do interno (falas das professoras 3 [grupo I] e 12 [grupo III]); a introjeção de objetos bons e confiáveis, de modo a atenuar o uso maciço do mecanismo de projeção, favorecendo a capacidade de estar com o outro sem a expectativa de ser atacado a qualquer momento (professoras 4 [grupo I] e 11 [grupo III]); a tolerância com as próprias limitações, com o não-saber e, principalmente, com

a dependência de um outro (professora 7 [grupo II]). Uma percepção que poderia ser aproveitada em um espaço de reflexão, ampliando o entendimento sobre as manifestações agressivas destas crianças.

Com relação às causas atribuídas à agressividade infantil, constata-se uma convergência nas respostas, quando apontam para a responsabilidade familiar (desinvestimento em relação à criança, educação permissiva, falta de envolvimento com a escola). Todavia, outras respostas enfatizam aspectos do aluno (desinteresse pelo aprendizado, dificuldades de autocontrole, dificuldades de aprendizagem) e do próprio docente (práticas autoritárias). Destaca-se ainda a observação da influência de aspectos culturais (mídia, legislação) que fragilizam a posição de autoridade necessária à profissão (falta de suporte ao professor), assim como a ponderação sobre a realidade socioeconômica e as condições de vida oferecidas na comunidade que abriga a escola. Verifica-se, portanto, uma importante intuição entre os docentes sobre a multicausalidade do fenômeno *violência nas escolas*, não excluindo nenhum dos componentes envolvidos, nem desconsiderando o contexto ao qual estão submetidos. No discurso dos professores, por vezes, essas variáveis misturam-se bastante. Note-se a fala da professora 7 (grupo II):

“Porque o problema é o seguinte: tudo o que acontece lá fora, reflete aqui dentro. Dificilmente o que acontece dentro de uma sala de aula vai refletir lá fora. Então, se o aluno tá com problemas em casa, e ele não tem como descarregar isso, ele vai descarregar em sala de aula ou em cima do professor ou em cima do colega. É...quer ver eles ficarem ouriçados? É quando matam algum conhecido deles aqui na região. Ah, de tiro, alguma coisa. Eles vem no dia seguinte, mas tão agitados e falando (dramatiza) “mataram o fulano, deram tantos tiros no fulano, você não ficou sabendo, professora?” E aquilo rende, é o dia todo eles comentando da morte do outro, porque..aconteceu desse jeito, porque foi daquele jeito. Então, pra você ver como o externo influencia aqui dentro.”

Por outro lado, parece que essa mesma constatação relativa à multicausalidade dos fenômenos agressivos gera um desamparo e até uma certa indignação, como ilustrado nas falas seguintes:

“...essa cobrança que a gente vê na literatura...é que...é...é...tentam ensinar, é como se tivesse tentando ensinar o professor como ele tem que ser, né...é p-...porque, parece que conhece o que que acontece dentro da sala de aula. (...) Não sei, a imagem do professor, não sei, eu só sei o que eu sei, eu penso muito sobre isso, mas eu não

sei...o que tá acontecendo. A imagem do professor pra mim...tá denegrida.” (professora 1, grupo I) .

“Eu acho assim...é, só quem tá dentro da sala de aula mesmo pra ver. Então às vezes quem tá de fora, que nem assim...às vezes eu fico...às vezes muito brava quando eu vou fazer algum curso, às vezes assisto uma palestra, que eles querem ensinar a gente a dar aula. Mas eles não tão dentro da sala de aula, pensam que vão ensinar o, sabe, você fica pensando nisso. Eles não escutam, não sabem o que tá acontecendo. Eles não sabem o tipo de aluno que a gente pega. (...) Porque às vezes eles...acham que a gente não sabe dar aula.” (professora 4, grupo I)

“O que eu percebo é que algo tá errado. É que tá tudo errado. Quem...não conheço um professor que diga assim “ó, tá tudo certo”. Quem tá dizendo “tá certo” é quem não tá dando aula. Quem tá dando aula, percebe que tá errado. Ninguém –guenta dar aula nesse país. Ou os professores tão ficando doentes, ou tão doidos pra deixar as aulas e ir fazer outras coisas ou, tá, todo mundo desesperado, porque tá tudo errado. Eu não conheço uma pessoa a, ah, assim....só vejo quem tá certo é quem tá num projeto, ou na secretaria, ou quem tá na faculdade, fazendo suas teses e, fala assim, dá tempo pra ficar...pensando, especulando, mas quem tá na sala de aula, não vejo ninguém dizendo que tá certo. Tá tudo errado!” (professor 6, grupo II)

“Vou te falar uma coisa. O ECA, tanto o ECA como a LDB, ela vai muito a favor, sim, do, do aluno. Certo? Eh...vamos supor, eles sabem dos direitos deles. Isso eles sabem. (...) Só que é meu direito também de trabalhar, né? De fazer um bom...trabalho.” (professora 7, grupo II)

“O que acontece é que eu sinto, que a mídia e tudo o mais, e livros e estudiosos e não sei que, tão querendo sempre jogar a culpa na, dentro da escola. Que a escola promove esse tipo de comportamento. Eu acho que não tem lugar mais sagrado do que a escola. Porque a ...tem pessoas ali que estão dispostas a fazer alguma coisa por alguém. Né. Muitas vezes, nem pai, nem mãe tão tão preocupados com as crianças do que um professor e...a criança não é nada dele. Então, não, eu acho, não, nós, nessa época que nós estamos vivendo, a violência com o professor não tá vindo só por parte das crianças. Tá vindo por parte de várias outras...é...instituições, de, governo, né, a, a, própria leitura que muitas, que a mídia faz das coisas, de acordo com o que interessa, muda totalmente a, a imagem do professor e da escola. E aí gera insatisfação, porque enquanto tá interessando, tá bom; na hora que não interessa mais, você deprecia aquela...aquela instituição.”(professora 9, grupo III)

“A gente...é assim, o...o...o mundo social de hoje, o mundo de família de hoje é bem diferente do tempo que eu era criança e que era adolescente. Então eu acho que tinha...a escola era de outro tipo. Não sei se porque tinha...o contingente de pessoas que estudavam geralmente era menor, por exemplo. Então o estado talvez tivesse mais dinheiro pra investir. Aí tudo bem. Claro, todo mundo precisa de educação. Abriram as portas, a, a obrigação é essa do estado mesmo,é essa. Só que abriram as portas, tinha que também ..ter mais dinheiro pra investir em tudo isso.” (professora 12, grupo III)

Nota-se que há um *continuum* nessa experiência de desamparo. Enquanto o discurso da professora 1 (grupo I) aparece mais confuso e perdido, a professora 4 (grupo I), com um pouco mais de experiência (6 anos de docência, o dobro do tempo da professora 1), já manifesta uma indignação, que se torna ainda mais explícita nos discursos dos professores 6 e 7 (grupo II), culminando em uma revolta contra a falta de apoio à instituição escolar

(professoras 9 e 12, grupo III). Há um descentramento da figura do professor (imagem denegrada, não sabe dar aula) para a percepção de algo errado no exercício da docência e, por fim, a condenação de uma estrutura que não valoriza e não oferece suporte ao trabalho docente. Esse dado reflete uma dinâmica que parece caracterizar a relação dos professores com a questão da agressividade. Se em um momento inicial o professor se sente acusado (e culpado) por não conseguir desenvolver seu trabalho e manejar os conflitos em sala, com o passar dos anos, parece que ele vai se posicionando fora do campo da autoculpabilização, direcionando sua própria agressividade para o ambiente. Daí o tom de indignação e revolta percebido entre aqueles que exercem a docência há mais tempo. A mudança no discurso parece sinalizar uma atitude reivindicatória que surge gradualmente, trazendo consigo o protesto contra a perda de algo vital – o investimento, a valorização, a possibilidade de desenvolver um bom trabalho - além da preocupação (e esperança) de encontrar, no meio externo, alguma saída para o desamparo.

Por fim, deve-se destacar que, à exceção da professora 10 (grupo III), as vivências com as crianças agressivas têm se intensificado ao longo dos anos. Os professores sentem que as manifestações agressivas em classe têm se tornado mais frequentes, aumentando a sensação de impotência:

“Tá piorando. (...) Porque a gente pensa também numa época que a gente estudou. Tudo era muito difícil. Não é? Mas eu acho que a tendência...é, tá piorando mesmo. (...) às vezes você consegue mu-, mudar, a sala que você pega no começo do ano, você chega no final do ano, você consegue mudar um pouco eles. Mas a tendência tá piorando assim, porque a criança tá ficando sem limite. Eles tão.. cada vez crescendo mais soltos.” (professora 4, grupo I)

“Eu acho assim, que está mais freqüente e o pior de tudo é que... eu não estou conseguindo reverter a situação, é como eu já falei, antigamente você tinha uma postura, era uma bronca, ou vai ficar sem aula (diz o nome da aula), nossa! É chantagem? É chantagem, mas era uma forma de.. eu conseguir que eles se comportassem para eu desenvolver a aula, então assim, o que meu preocupa é não conseguir reverter isso, você falar um monte de, você tentar de tudo e não modificar o comportamento da criança. Ai você pensa: “ah, mas a minha aula tá desinteressante?” Não, porque... é uma minoria, né? Porque daí vem aquela coisa, “ah, mas, será que não tá” É uma minoria. Então, “Ah, não, então não é bem assim”, né?” (professora 5, grupo II)

“(...) eu entrei aqui numa época, que eu não vinha aqui 3 horas da tarde, nem morta. Eu não vinha. Inclusive eu tinha um outro horário, trabalhava de manhã. Eu não

pisava aqui nem morta! De medo. Porque a violência era muito grande. (...) E eles não eram tão pequenos como eles são hoje. Porque não tinha essa promoção automática, entendeu? Então eu não vinha.” (professora 10, grupo III, esclarecendo porque acredita que as manifestações agressivas têm melhorado)

“Os anos, realmente a coisa faz é piorar, pelo menos piorou, né, pode ser que melhore, né, mas aí... bom, depois que eu tava dentro, eu resolvi ficar. (...) Não, não é que tem piorado. A gente..é assim o....o...o mundo social de hoje, o mundo de família de hoje, é bem diferente do tempo que eu era criança e que era adolescente. Então eu acho que tinha...a escola era de outro tipo.” (professora 12, grupo III)

Note-se que tanto a professora 4 (grupo I) quanto a professora 12 (grupo III) buscam respostas em um passado, tendo por base a experiência pessoal de escolarização. No entanto, enquanto a primeira confirma a impressão de um aumento das manifestações agressivas, explicitando uma esperança na capacidade docente de transformar a turma, a segunda nega esta percepção (“não, não é que tem piorado”), minimizando o problema ao considerá-lo fruto de mudanças históricas. A professora 5 (grupo II), parecendo mais implicada na difícil questão do manejo das situações de conflito, revela suas angústias: de “não conseguir reverter”, de pensar que se trata de uma ineficiência pedagógica e, mais ainda, de não saber onde encontrar respostas. Em seus questionamentos, verifica-se que há uma busca, que reflete a esperança observada no discurso da professora iniciante, mas também as implicações de entrar em contato com esse tema (questionamentos sobre a própria didática, a impotência, o anseio de que fosse diferente), negado pela docente que está próxima da aposentadoria. Mais uma vez, observa-se uma gradação do discurso, em função do tempo de carreira. Nesse sentido, mesmo a fala da professora 10 (grupo III) pode ser compreendida como uma forma de negação: ao mencionar um tempo em que a escola sofria com a ameaça de agressividade de alunos maiores em tamanho e força, a docente também minimiza os problemas enfrentados atualmente, com as crianças reconhecidas como agressivas em sua entrevista.

2.2 Sentimentos dos professores no convívio com a agressividade infantil

Uma das primeiras constatações que se evidenciam na análise das entrevistas refere-se à maior facilidade das professoras iniciantes para descreverem suas vivências com as crianças agressivas. Nos contatos com a pesquisadora, as docentes em início de carreira demonstravam maior abertura para falar sobre as circunstâncias difíceis experimentadas em sala de aula, relatando-as sempre em primeira pessoa. Nos grupos II e III, alguns professores já passavam a utilizar a terceira pessoa, expressando de um modo mais geral e impessoal as situações de conflito em sala de aula, sugerindo uma dificuldade de expor, do ponto de vista pessoal, a experiência de convívio com a agressividade infantil.

Um segundo aspecto observado nesta análise mais ampla diz respeito à presença, no discurso das professoras iniciantes, de termos relacionados à gestão de resultados na educação. Neste grupo, a preocupação com a agressividade parece surgir no esteio das apreensões com o cumprimento das metas de ensino e a aplicação de métodos adequados. A professora 1 (grupo I), por exemplo, é a única entrevistada a utilizar o termo “eficiência”, questionando-se quanto a isso (“O que é que eu tô fazendo? Sou uma professora eficiente?”). A professora 2 (grupo I), por seu turno, faz referência direta ao seu objetivo em sala: a alfabetização dos alunos (“o que me interessa mais é se a criança tá rendendo...quanto à, ao que eu tenho que, que atingir aqui na sala, né? Que no caso é 100% alfabetizado”). Já a professora 3 (grupo I), embora explicita seus anseios quanto ao cumprimento de metas, recorre aos termos “competência”, “eficácia” e “metodologia” para descrever sua proposta de relação com os alunos (“Agora, quero que eles me, me, que eles respeitem, não só a mim, a todos os professores, é...pela nossa competência”; “o dia que eu pensar [que] essa aula não faz sentido mais [...] acho que minha profissão tá correndo o risco de não tá sendo eficaz”, “hoje é...outra metodologia, né, outra prática em sala de aula”). Nenhum desses termos aparece nas entrevistas dos professores que se encontram nas etapas intermediária e final de carreira,

embora eles também demonstrem preocupação com as dificuldades de desenvolver seu trabalho em classe. Parece que o tempo e a experiência levam o professor a angustiar-se menos com aquilo que se espera dele (metas, competência, eficiência) do que com suas próprias expectativas em relação ao ensino:

“(...)às vezes eu me senti meio frustrada porque... às vezes você quer trabalhar e você não consegue. Né? Aquilo que se você, você se formou, você gostaria de tá trabalhando, você não consegue.” (professora 5, grupo II)

“É horrível, você não consegue ter desenvolvimento do seu conteúdo. (...) E esse não conseguir um desenvolvimento do seu conteúdo é uma frustração. Primeiro você fica aí...fica...com faringite, fica se cansando, todo dia, fica estressada, cansada. E daí você pensa: o que que tá tendo de retorno de tudo isso que você tá fazendo? É mínimo. (...) Todo mundo fala isso na sala dos professores. Agora, isso é desgastante, você fica um ano, dois anos, tô seis anos aqui, cada vez eu acho, cada ano que passa eu tenho menos retorno.” (professora 8, grupo II).

As narrativas sobre o dia-a-dia em sala permitem entrever outros sentimentos, resumidos na tabela 3 a seguir, a qual também apresenta as circunstâncias de conflito vivenciadas pelos professores:

Tabela 3: Sentimentos despertados no contato com crianças agressivas

Categoria	Resposta	Identificação dos professores por grupo (I, II, III) e número			Frequência			
		GI	GII	GIII	GI	GII	GIII	Total
Situações em que se sentiu provocado ou agredido	• Desacato/afronta	1,2,3	5,7	11,12	3	2	2	7
	• Perturbação do ambiente	1,2	6,7	12	2	2	1	5
	• Recusa do cumprimento da tarefa	-	7,8	10,11	-	2	2	4
	• Agressão física de aluno	2,4	7	-	2	1	-	3
	• Ameaças verbais	-	7	11	-	1	1	2
	• Prepotência entre alunos	-	-	9	-	-	1	1
	• Ofensas entre alunos	-	7	-	-	1	-	1
	• Brincadeira c/ material escolar	-	-	10	-	-	1	1
	• Depredação	-	-	11	-	-	1	1
Sentimentos despertados no convívio com os alunos	• Precaução/Insegurança	3,4	5,6,7	11	2	3	1	6
	• Cansaço, desgaste	1,4	6,8	11,12	2	2	2	6
	• Indignação	1,2,3	8	11	3	1	1	5
	• Compaixão/ preocupação	2	5	9,10,11	1	1	3	5
	• Desvalorização	1,2	5	11	2	1	1	4
	• Irritação	-	6,8	10,12	-	2	2	4
	• Mágoa	-	6	11,12	-	1	2	3
	• Frustração	-	8	11,12	-	1	2	3
	• Impotência	2	-	11,12	1	-	2	3
	• Solidão/desamparo	4	8	9	1	1	1	3
	• Abatimento/desânimo	1	-	9	1	-	1	2
	• Raiva	-	5,7	-	-	2	-	2
	• Impaciência	2,4	-	-	2	-	-	2
	• Incompetência/fracasso	1	7	-	1	1	-	2
	• Confusão/desorientação	1	-	11	1	-	1	2
	• Decepção	-	6	9	-	1	1	2
	• Culpa	-	5	11	-	1	1	2
	• Aversão	2	-	-	1	-	-	1
	• Vontade de se livrar do aluno	-	-	11	-	-	1	1
	• Espanto	-	-	12	-	-	1	1
	• Inconformismo	-	-	11	-	-	1	1
	• Rejeição	-	-	11	-	-	1	1
Pensou em desistir da profissão	• Sim	1	6,8	11	1	2	1	4
	• Não	2,3,4	5,7	9,10,12	3	2	3	8
Problemas somáticos associados aos conflitos*	• Dor de cabeça	-	-	11	-	-	1	1
	• Faringite	-	8	-	-	1	-	1
	• Dor de estômago	-	-	12	-	-	1	1

*Esta categoria decorreu das respostas obtidas com os professores, não tendo sido prevista no roteiro original.

Evidencia-se que as atitudes de “desacato/afronta”, “perturbação do ambiente” e “recusa do cumprimento da tarefa” são as mais citadas entre os professores como perturbadoras, embora esta última categoria não seja mencionada pelos docentes do grupo I. Deve-se salientar que todas configuram situações que fragilizam o lugar de autoridade do professor, o que pode justificar a frequência com que foram mencionadas pelos docentes. Os sentimentos despertados nessas ocasiões variam bastante, do inconformismo à frustração, podendo até mesclar preocupação e raiva, em uma condição de ambivalência. Há, porém, um aspecto particular da perda do lugar de autoridade, denominado por Koyama (1995) de “apagamento da figura do professor”, materializada na sensação de invisibilidade perante os alunos:

“sei lá, eu tô no inferno! (...) O fazer com esses alunos, que era uma, uma, era um....a coisa pegava fogo o tempo todo, o tempo todo eles conversando, sem nenhum respeito pelo, por você ali, que tava querendo dar uma aula, eles...sabe, tavam fazendo mil coisas, menos tá prestando atenção naquilo que você tá falando. Aí você tem que ficar aumentando o tom de voz, aí você aumenta, consegue que eles...parem um pouco, depois tá tudo de novo, fervilhando.” (professora 1, grupo I)

“Hoje mesmo um menino entrou na minha sala pra bater no outro. Passa por cima de mim, simplesmente, eu tava na porta. Entrou feito um furacão atrás do outro, catou o outro e bat-.Falei assim: “escuta, você tá dentro da minha sala, faz favor de sair.” Que! Nem me vê.” (professora 11, grupo III)

Como demonstram os fragmentos acima, a sensação de invisibilidade pode acontecer tanto aos professores em início de carreira quanto àqueles prestes a se aposentar. São ocasiões em que o docente tenta se presentificar alterando o volume da voz (professora 1, grupo I) ou impondo limites (professora 11, grupo III). Não há muito êxito no que diz respeito à sustentação do lugar de autoridade, segundo os relatos destas mesmas professoras (“eu não existo!”, diz a professora 11, grupo III), o que convida a pensar em algumas hipóteses. Considerando que a autoridade fundamenta-se na responsabilidade (Arendt, 1954), é possível que estas atitudes não transmitam à classe um sentimento de compromisso com os alunos. Em ambos os depoimentos, a tentativa de se tornar visível perante as crianças responde muito mais à angústia do professor, em um movimento reativo, do que à necessidade de

compreender o sentido da agitação e das atitudes agressivas. Outra hipótese consiste no desgaste dos gestos repetitivos – gritar, chamar a atenção, advertir, insistir em dar aula. Considerando que as manifestações agressivas infantis constituem um teste ao ambiente, seu manejo exige uma relativa tranqüilidade para suportar a angústia de não saber como agir, a fim de encontrar a flexibilidade e a criatividade necessárias à contenção destes impulsos.

Há um segundo grupamento de situações que se destacam na tabela 3, representando ataques diretos aos professores: as agressões físicas de alunos, as ameaças verbais e a depredação. Os excertos abaixo ilustram estas experiências:

“Eu chamei a atenção dele, pedi pra ele sentar, que ele tava chutando um menino. Acho que o vizinho dele. Aí ele pegou e tava tão nervoso que quando eu pedi “vai sentar”, só que eu falei “vai sentar” (tom ríspido) assim, brava com ele. (...)Ele veio...chutou eu, só que...não me acertou, foi que tinha uma bolsa, a bolsa dele tava na frente e ele chutou a mochila. Mas a intenção dele era chutar minha perna.” (professora 2, grupo I)

“Ele empurrava, ele chegou a empurrar a carteira na minha barriga, né? Então essa foi uma situação bem assim, porque eu tava grávida de 7 meses. Foi acho que um dos primeiros dias que ele começou a vir pra escola.” (professora 4, grupo I)

“Ele falou que ele ia...matar quando o pai dele buscar o revólver dele, que ele ia me matar. (...) Ele me ameaçou de morte, ele inventou pra mãe dele que eu tinha chutado ele.”. (professora 7, grupo II)

“Pintei minha casa. Em dois tempos, aluninhos meus mesmo, picharam tudo bonitinho. (...) Picharam tudo, e o muro, e até assim, cortar com uma coisinha cortante pra pôr os nomes deles, eles fizeram no murinho de fora, assim. Eu larguei lá, tá assim até hoje.” (professora 11, grupo III)

A professora 4 (grupo I), além da experiência descrita no depoimento acima, já teve seu braço quebrado ao tentar separar uma briga de alunos da quarta série. Em circunstância semelhante, a professora 7 (grupo II) sofreu um golpe na barriga quando estava grávida de sua primeira filha. Foi a única, porém, a adotar radicalmente a postura de não mais interferir no conflito entre os alunos, limitando-se a chamar sua atenção verbalmente ou solicitar a intervenção direta das outras crianças. Diz ela:

“Sabe por que eu não separo mais (briga)? Na gravidez da minha, da minha filha, levei um...soco na barriga. Aí eu falei que não ia mais separar. Aí no começo do ano eu ia e separava tudo. Só que aí...você tem unha. Eu falei, vai que numa dessa eu tô

separando e eu arranho e ele chega lá, e fala que foi a professora que arranhou. Então eu comecei a tomar essa postura.” (professora 7, grupo II)

Esta precaução adotada pela professora 7 (grupo II) mostra-se constante entre os docentes que experienciaram de forma direta as manifestações agressivas dos alunos. Eles temem, primeiramente, retaliações na comunidade, já que muitos residem no bairro da escola. “A gente não sabe com quem está lidando”, diz a professora 4 (grupo I). “Eu moro sozinha”, afirma a professora 11 (grupo III). As histórias espalham-se, despertando a insegurança e fomentando o sentimento de precaução e medo, como se verifica na fala da professora 3 (grupo I):

“Na sala dos professores a gente escuta de tudo, né. Tem o professor que...o aluno, enfim...agrediu o professor depois, né, ficou esperando o professor na porta da sala de aula...o carro, o, riscaram o carro do professor, fularam (sic), furaram o pneu do, do carro, é...enfim, né, essa coisa do...do professor aqui mesmo, foi ameaçado, acho. “Acho melhor você não ir pra casa hoje”. Na aula noturna, né, o cara à noite aqui dando aula, o aluno vira pra ele e fala uma coisa dessa. Quer dizer: eu comecei a ouvir aquelas coisas, fiq- “epa, opa”. Né?”

Medos que refletem a problemática da insegurança pública, gerando descrença nos trâmites criados para administrar a agressividade e desconfiança nas relações com pais e parentes dos alunos envolvidos. Mas não se limita a isso. Além da insegurança suscitada pelas histórias de confronto com professores, há uma postura de cautela e prevenção adotada pelos docentes, assumida tanto em função do sofrimento e desgaste na relação com os alunos, quanto do receio imaginário das sanções legais que visam à proteção da criança e do adolescente:

“Cada vez que o professor é agredido, ele tem mais medo, assim, ele fica receoso de tentar fazer a mesma coisa aquele dia. Cada agressão que ele sofre, ele fica “eu não guento mais”. Ele vai mais preocupado com a agressão do que se não deu o conteúdo. Ele vai se precavendo contra essa agressão. (...) Então ele vai armar outra agressão, e menos preocupado em desenvolver o conteúdo. Então o professor vai se especializando cada vez mais em ...dar um jeito de ficar a classe quieta, ao invés de desenvolver, crescer” (professor 6, grupo II)

“Então o professor, hoje em dia, está mais cuidadoso com o comportamento dele. Ele tá se policiando mais. Quando ele fala alguma coisa, quando ele vai fazer alguma atividade com o aluno. Porque a gente conhece dentro da lei os limites, a nossa, as nossas limitações, as nossas condições.” (professora 9, grupo III)

Afirmações como essas não são observadas entre os professores iniciantes. No grupo I, os professores não se tornam mais cautelosos, eles já se mostram mais cuidadosos. Possivelmente, o fato de ingressarem na carreira após a vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente os coloca em uma outra condição, diferente daqueles que viveram o sistema educacional sem os parâmetros do ECA. Para estes, a legislação impôs mudanças conceituais importantes, apresentando a criança como um sujeito de direitos e trazendo, efetivamente, novas responsabilidades para a escola². No que concerne à relação pedagógica, o ECA representou a introdução do pensamento jurídico no universo da sala de aula, trazendo como consequência o recurso aos moldes jurídicos para resolução de conflitos. Assim, não é incomum ouvir casos de professores que fizeram um boletim de ocorrência contra um aluno ou que foram incentivados a isso:

“Porque s-, sabe, assim...aqui na escola tem um caso de uma professora que ela foi agredida por um aluno, e ela levou isso à delegacia até. Entendeu? (...) Então, uma coisa muito chata, isso. Você ter que levar ao extremo?!” (professora 2, grupo I)

“Uma amiga minha até falou comigo “ah...mas se eu fosse você, que eles foram lá pichar seu muro e você sabia que eram eles. Eu, eu fazia um BO, não-sei-que.” E eu ia me envolver mais. Envolver de repente até com, com coisas piores que poderiam acontecer, né? Tem hora que você tem também que saber o que você vai fazer, se vai parar, que ponto você vai parar das coisas, né?” (professora 11, grupo III)

A precaução, aliada à insegurança, pode constituir uma das fontes propulsoras das tendências paranóides encontradas por Camps e Vaisberg (2003) em sua intervenção com professores. Solicitando o desenho de um adolescente-problema para 29 professores da rede pública de ensino, as autoras verificaram o quanto os docentes representavam a si mesmos como vulneráveis e o quanto o adolescente era “entendido como perigoso e ameaçador”. São dados que fazem pensar no distanciamento que se instaura gradativamente na relação professor-aluno, comprometida pelo medo recorrente de novos ataques. É preciso sustentar

² ECA, Capítulo IV, art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - maus-tratos envolvendo seus alunos;

II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III - elevados níveis de repetência.

uma certa proximidade para não se deixar contaminar pela posição cautelosa e defensiva, perdendo de vista a humanidade dos alunos. Nesse sentido, destaca-se a sensibilidade da professora 3 (grupo I), que relata:

“E com o tempo...eu fui percebendo que assim, eles têm essa valentia toda...sabe, principalmente os meninos, né, eles se acham.... mas na hora que você senta e fala “olha no olho, vem cá, vamos conversar”, eles dão uma...assentada.”

A maior abertura demonstrada pela professora 3 (grupo I) pode constituir uma característica do início da carreira. Basta verificar que entre as professoras iniciantes não são mencionados sentimentos de *mágoa*, *frustração* ou *irritação*, sugerindo menor nível de desgaste com os alunos. Elas reportam *impaciência* (“tem dias que você não tem paciência”, professora 4, grupo I) no lugar de *irritação*. *Abatimento*, ao invés de *frustração*. *Solidão/desamparo* ou *incompetência/fracasso* ao invés de *mágoa* e *decepção*. É provável que nesta etapa os docentes revelem maior flexibilidade e tolerância para aceitar as crianças como elas se apresentam. Mesmo porque, no início da carreira, inexistem parâmetros de “alunos de outros tempos”. Assim, o comportamento dos alunos traz um impacto diferente daquele revelado em fases posteriores da carreira, quando os conflitos em classe já começam a repercutir como ataques pessoais.

Note-se que, juntamente com a “precaução/insegurança”, o “cansaço/desgaste” e a “indignação” constituem os demais sentimentos destacados pelos professores, seguido de “compaixão/preocupação”. De maneira geral, tais sentimentos podem ser classificados em três tipos:

- 1) **os que envolvem algum nível de agressividade** (raiva, indignação, irritação, impaciência);
- 2) **os que implicam uma perda de energia e uma tonalidade depressiva** (impotência, desânimo, fracasso, cansaço, frustração, incompetência, rejeição)
e
- 3) **os que mobilizam elementos amorosos** (compaixão, preocupação)

Os trechos que ilustram a categoria de sentimentos imbuídos de agressividade nos três grupos de docentes são apresentados a seguir:

Grupo I

“Eu tenho que ser mais agressiva, tenho que falar que não quero aquilo, que não gosto daquilo. Que ele já tá me enchendo o saco, sabe, que eu não agüento ele e que eu...não gosto dele. Que eu não quero ele dentro da sala de aula de jeito nenhum! “E você também! E você também!” Até o ponto que eles começam a ver “pôxa, eu também posso tá errado” e começa também tentar mudar, né? Aí você pode parar, aí você tá fazendo outro trabalho, pode parar e pensar como estar também incluindo eles. Você começa a resgatar novamente eles.” (professora 1)

“Chega um momento que (ri)...acho que minha paciência acaba, então eu começo, eu pego, dou-lhe uma bronca, assim, sabe, que eu fico até triste comigo. Brigo com eles, aí, chamo atenção, falo que eu vou dar advertência, né (..)” (professora 2)

“(...) eu já tava conseguindo...acalmar a sala pra começar minha aula, aí ele vem: “É, pára de falar, sua velha, dá aula!” Quer dizer, pô, que que é isso?! É uma ousadia isso daí! Achei que ele foi ousado, quer dizer. Se ele tivesse pensado, ele não teria falado isso que ele falou, né? Mas há criança que lá fora a gente sabe que não tem noção de nada, não tem família estruturada, não tem nada. Agora, aqui você tem que mostrar pra ele que ele não pode agir dessa maneira. Não é?” (professora 3)

“Com a gente é difícil, porque às vezes você não tem paciência. Você tem 40 dentro da sala, né, todos ali pedindo uma ajuda, você vai fazer o que? Às vezes a sua inten-, às vezes a nossa intenção não é nem tomar, mas às vezes a gente...põe de castigo, sabe? Às vezes deixa pra lá, deixa passar porque você, às vezes não agüenta, com 40 ali, cada um com uma vida diferente.” (professora 4)

Constata-se que as professoras iniciantes verbalizam o fato de se tornarem mais agressivas ou impacientes com os alunos, explicitando um certo arrependimento (“eu fico até triste comigo”, “não é nossa intenção”) e uma tentativa de reparação (“você começa a resgatar novamente eles”). Sua entonação é de pesar. Quando o relato expressa algum nível de indignação, a exemplo da fala da professora 3, rapidamente o discurso é direcionado no sentido de perdoar a criança, buscando elementos que atenuem o agravo (“se ele tivesse pensado, não teria falado isso”, “há criança que não tem noção de nada”) e mencionando o papel do educador no processo de socialização dos alunos. Neste grupo, o despertar da agressividade parece mobilizar uma culpa depressiva, que pode se expressar em uma tolerância maior (“às vezes deixa pra lá, deixa passar”) ou na procura de alternativas que envolvam o aluno (“pode parar e pensar como estar também incluindo eles”).

Grupo II

“Eles não obedecem regras nenhuma, como é que vai funcionar isso? Não tem limite, não tem limite! É...por exemplo...você fala... é...primeiro..né...”olha, pára de bater no fulano”. Aí não adianta, continua batendo, aí vem, o fulano chora. “Pára” Aí vem o fulano, você fala “então agora você vai ficar sentado, você não vai fazer aula, você vai ficar sentado”. Aí ele não fica sentado, ele fica subindo no alambrado, ele fica subindo no topo da, do telhado. Aí você não sa-, ou você dá aula, ou você cuida desse fulano, porque se ele cair dali, ele pode se matar. Aí, “desce daí”, aí, ele, “não! não vou descer!” “Vamo...pra Diretora”. “eu não vou!”. “Cadê quem vai me levar?” (ri desgostosamente) “Quero ver!” Aí você fala, “meu Deus do Céu” (ri) “Vamos subir, vamos subir. Então vou chamar o inspetor pra vir te buscar”. Aí sobe. Aí vem aqui, conversa, tudo..Aí desce, na aula seguinte já tá fazendo uma outra coisa. E assim vai. (professora 5)

“Tô tentando dar aula, certo? Ponho o assunto na lousa, falo pra ficar calado, “por favor, por favor, por favor”, aí tem aquele aluno que não senta,. Fica brincando com um, com outro. Ele começa, né? E vai, brinca, e faz, dá risada, puxa com outro, né, senta, falo pra ele ir pro quadro, não, “então dá licença”. Às vezes ele quer isso mesmo. Na verdade, ele queria sair.” (professor 6)

“Ou então, quand-, também quand-, que me irrita profundamente é quando fica com aqueles papinho, um ofendendo o outro, e eu passando a lição. A sala em silêncio, copiando, e dois falando assim: “ah, porque sua mãe é aquela..rampeira”, “porque deu não sei o que, cheira”, aí eu fico possessa. Porque eu falo assim: “ a sua mãe tá em casa, ou tá trabalhando, e não tem nada a ver com o que tá acontecendo aqui na escola. Não xingue a mãe do outro, você não sabe o que ela está fazendo.” Aí eu já fico também muito brava.” (professora 7)

“Eu não suporto aluno que tá me...tirando da aula toda hora. (..) Uma vez que eu tava na lousa, nessa mesma sala, eles ficaram jogando bolinha de papel, jogando bolinha de papel, enfim jogaram bolinha de papel em mim, quando eu tava escrevendo na lousa. Eu fiz a mesma coisa. Fui pra minha mesa, sentei, falei “eu já fiz isso quando eu tava olhando pra vocês e vocês não queriam parar. Agora eu tô de costas, vocês vão ficar jogando bolinha de papel em mim?! E eu vou levar bolada?!Não. Agora chega.”” (professora 8)

No grupo de professores em fase intermediária da carreira percebe-se que as cenas perturbadoras são narradas, não se verificando a nomeação dos sentimentos envolvidos, à exceção da professora 7, que admite ficar “muito brava”. Os docentes exprimem aborrecimento e menor tolerância quando mobilizados em sua agressividade. Daí a impressão muito pertinente de que esses alunos testam seus professores, como relata Dubet (1997). Contudo, vale salientar os indícios de preocupação subjacentes à irritação desses professores, particularmente na fala da docente 5, que descreve um momento de aflição diante do comportamento de risco em que se coloca a criança. Nessa perspectiva, confirmam-se as observações de Souza e Castro (2005), que refletem sobre a esperança que a postura dos

professores alimenta nas crianças agressivas, ao responderem às necessidades de cuidado e atenção que elas requerem.

Grupo III

“Agora eu acho que o professor tá muito sofrido, muito machucado, por conta da política que tá instalada na educação. Eu às vezes duvido do que, de que tudo isso vai resultar alguma coisa. Quando alguém aqui fazer pesquisa, eu falo “ah, não quero nem saber”. Não vai dar em nada! Vai pra onde isso? Entendeu? Vai servir pra quê? Né? Eu sou muito resistente a isso porque eu sei que não vai dar em nada. Eu quero ver resultado. Eu quero ver que as pessoas venham pra, pra colher dados e levem pra nós, leve para alertar. Do jeito que tá professor nenhum vai agüentar 25 anos, e a aposentadoria, mexeu porque?” (professora 9)

“Tem dias que eu tô nervosa, brigo....fico...irritada com eles também. Então assim...como você trata, você recebe. Deles. Então na hora que eu...grito, por exemplo, se eu grito...eles não vão me atender. Mas eles não me atendem mesmo! Eles continuam se pegando, brigando. Mas se eu vou lá, tal, separo e...e você fala “não, não é por aí, que é isso, senta um lá”, depois você conversa um pouquinho com cada um, eles têm uma outra reação. E é claro que você não tá todo dia disponível pra isso, mas...eu acho que é o...conforme você...trata, que eu acho que é como você ensina.” (professora 10)

“Vontade de mandar tudo embora pra casa. (ri). Sinceramente. Falar “olha, você não entra, você não entra, você não entra”. (ri). Você sabe que tem hora que dá vontade de fazer isso? Porque aí, se fizer, ó “você vai entrar, porque você estuda, você faz as coisas, você..você respeita um trabalho”. Respeita o trabalho do outro, porque aquele que não faz, ele não respeita o trabalho do outro também. Porque ele fica lá, puxando o cabelo do outro, fica cutucando o outro, fica jogando uma bolinha de papel no outro..sabe? Porque é assim, que acontece. Sabe, é o tempo todo, as 4 horas (ri). Então é muito difícil. Às vezes você tem vontade de fazer uma seleção. (ri). (...) A gente sofre, viu? A gente só fica feliz quando vai pra casa, um pouco descansar.” (professora 11)

“Tem dia que você fica mais irritada mesmo. Primeiro, você dá bronca, chama a atenção várias vezes, não-sei-o-que. Aí quando não tem jeito mesmo. O aluno tá lá...impertinente, você tá falando, não sei que, então...é quando a gente pega e manda pra coordenação. Aí isso é ruim mesmo pra gente. Pro emocional, tudo. Você tá tentando fazer alguma coisa...o aluno tá...e você não pode fazer nada, você não pode pegar o aluno, grudar lá na carteira. Não, não é teu filho, não é, se fosse filho, aí você age de outra forma, né?” (professora 12)

Nas falas das professoras que se encontram próximas da aposentadoria, as posturas diferem bastante. A agressividade despertada nos docentes pode tanto alimentar uma série de queixas (professora 9) quanto embasar uma reflexão sobre a postura adotada na contenção das manifestações agressivas (professora 10). Os sentimentos de irritação, raiva e/ou indignação também podem transmutar-se no desejo de se livrar do aluno (professora 11). Quando este

desejo é concretizado (“manda pra coordenação”), deixa uma sensação desagradável, “ruim pro emocional” (professora 12). Não há um tom de pesar, como aquele encontrado nas entrevistas das professoras iniciantes. A raiva que mobiliza a expulsão do aluno da sala só confirma a impotência do professor (“você não pode fazer nada, você não pode pegar o aluno, grudar lá na carteira”).

Dois caminhos preconizados por Huberman (1992) nas etapas finais do ciclo de vida dos professores tornam-se muito visíveis, particularmente nas falas das professoras 9 e 10: o conservantismo, que adota posições mais críticas e resistentes, e o distanciamento afetivo, que evoca maior serenidade, tolerância, domínio do espaço da sala de aula e um nível mais baixo de ambição. Enquanto a professora 9 ataca a política de ensino, as mudanças na legislação previdenciária e mesmo a pesquisa, a professora 10 reflete sobre o manejo mais adequado dos conflitos em sala de aula, revelando uma diferença acentuada em termos de tolerância. Suas entrevistas fornecem outros dados que confirmam o direcionamento para o conservantismo e o distanciamento afetivo. A professora 9 critica severamente as crianças e os professores “de hoje em dia”, mantendo o passado como referência daquilo que é bom. Diz ela: “hoje em dia as crianças pequenininhas tão tendo atitudes...violentas mesmo e muitas vezes até ...eles já estão maquinando atitudes e maquinando soluções pra quando acontecer uma advertência, por onde ele sair.”; “a formação desses últimos professores...esses professores novos, de 5, 6 anos, muito mal formados. Muito mal formados.” A professora 10, ao contrário, acredita que houve tempos piores e gratifica-se quando uma criança leva um livro para casa, ainda que não saiba ler. “Deixo que ponha na mochila. Pessoal não compreende isso. Porque hoje, ele vai por na mochila. Amanhã ele vai abrir o livro. E aqui, eu não vou ver, mas futuramente ele pode gostar de ler, de pegar uma biblioteca, de voltar a estudar, não sei.”, argumenta, esperançosa.

Os fragmentos seguintes ilustram os sentimentos caracterizados pela perda de energia e tonalidade depressiva entre os três grupos de professores:

Grupo I

“Agora esse ano é que...tive...a ponto de...entrar em depressão. Que...eu não sabia, não sabia o que fazer mais.” (professora 1)

“Eu me sentia assim...um nada, às vezes, dentro da sala, porque eles não respeitavam nada, não tinha limite de nada”. (professora 2)

“Às vezes algum aluno fala alguma coisa pra mim que me deixa...mal, né? Mas eu procuro..não...sabe, no outro dia eu vou, eu chego, eu cumprimento...até pra mostrar pra ele que...sabe, não, não me atingiu ou que...aquela postura dele não foi legal, mas nem por isso eu vou...sacrificá-lo, você entendeu?” (professora 3)

“Eu acho assim: eu também tô cansada. Então eu acho que é geral, assim, é um cansaço não físico. É um cansaço ali que você tá...remando contra a maré. E assim. Eu acho que é bem isso que você falou. Quem, quem socorre a gente. Entendeu? E a gente, co-, no caso desse menino mesmo que quebrou meu braço. Foi uma coisa involuntária, não foi um querer dele. Não foi. Mas a situação que ele provocou, acabou acontecendo. Mas e aí? Quem vai a meu favor? Ninguém vai ao meu favor. Entendeu? Ninguém viu o que eu tava sofrendo em sala de aula. Então é duro porque você grita pra quem? não tem, você não tem pra quem gritar.” (professora 4, que teve seu braço quebrado ao tentar separar uma briga entre alunos de quarta série)

Nestes fragmentos, percebe-se claramente a impotência, o estado de aflição acompanhado da sensação de menos-valia (“eu me sentia um nada”), bem como a solidão vivida pelos docentes em início de carreira (“quem socorre a gente?”). A professora 3, única a explicitar o esforço para não se deixar contaminar por esses sentimentos (e menos ainda, contaminar a relação com os alunos), é a docente com menor tempo de ensino no grupo I, apesar de ter mais idade que as demais.

Grupo II

“Tem hora que dá raiva mesmo, que você não consegue desenvolv-, acho que não é raiva, você fica bravo, eles perturb-, enche! Não agüenta, você não, não dá. Você não consegue desenvolver nada, aí você se sente um lixo, porque você fala assim, “meu Deus, eu não consigo desenvolver nada, não consigo trabalhar, não consigo fazer nada”. Né?” (professora 5)

“Tem gente....os professores, assim. Raiva, claro que dá. Raiva, não, mas fica decepcionado, se sente mal. Sente que...o país tá mal, e os moleques tá pior.” (professor 6)

“Hoje foi dia que eu dei uma ótima aula. Então tem dia que você consegue dar aula, eu li um livro, trabalhei reprodução humana com eles, sistema reprodutor masculino, feminino, contei história, que eu tinha uns livrinhos lá. (...) Agora tem dia que, minha

filha, você prepara uma aula, você acha que você fracassou como professora. Porque eles não tão nem aí.” (professora 7)

“Esse não conseguir um desenvolvimento do seu conteúdo é uma frustração. Primeiro você fica aí...fica...com faringite, fica se cansando, todo dia, fica estressada, cansada. E daí você pensa: o que que tá tendo de...retorno de tudo isso que você tá fazendo? É mínimo.” (professora 8)

Nas falas dos professores 5 e 6, observa-se claramente que a ameaça de irrupção da raiva volta-se contra os docentes, transformando-se em auto-depreciação (“você se sente um lixo”) e desapontamento. Esta raiva também está embutida nos discursos das professoras 7 e 8, revelando-se no tom com que se referem às crianças (“eles não tão nem aí”) e ao rendimento de seu trabalho (“o retorno é mínimo”). Novamente, constata-se o direcionamento da raiva contra si mesmo, expresso nos sentimentos de fracasso e frustração.

Grupo III

“Mas, ao mesmo tempo, tá difícil porque tá chegando uma hora que todo mundo tá ficando bastante esgotado e sem força. Né? E as pessoas também, o professor também é humano, né, tanto quanto as crianças, tanto quanto qualquer um, e a gente tá sentindo muito sozinho também na situação.” (professora 9)

“É um momento de vida que a gente tá passando que tá muito difícil mesmo, todo mundo...não sei. Eles não têm muito...eles não têm estrutura da nada, na vida desses meninos daqui. Não têm nada, né? Eles tomam conta de irmãos menores. Eles têm 10 anos, então...(...) Eu não sei.” (professora 10)

“Ah, tem dia que eu termino péssima. Ah, larga tudo, sabe, é assim que eu termino o dia às vezes. (...) Tem dia que você sai com dor de cabeça. Você se estressa demais. Sabe, você quer melhorar aquilo lá e você não consegue.” (professora 11)

“Você se sentir impotente, de querer fazer aquilo e não conseguir, de ter uma estrutura que...não sei se...o que que acontece com a estrutura que a ...a criança foi ficando muito assim, eu acho que foram tirando muito os direitos da escola, de autonomia da escola.” (professora 12)

No grupo III, constata-se uma impotência que difere daquela observada entre as professoras iniciantes por não conter os mesmos elementos de aflição e menos-valia. Não há tantos resquícios de raiva em suas falas. Aqui, destacam-se o cansaço e a condição atônita de não-saber, que não se limita à pergunta sobre o que fazer para manejar os conflitos em sala de aula. Há um desnorteamento que expressa a necessidade de compreender o que acontece na escola como instituição. E a solidão parece crescer diante da falta de respostas.

A leitura seqüencial desses excertos evidencia o seguinte movimento: um estado inicial de angústia, acompanhado da sensação de menos-valia e/ou solidão; a ameaça de irrupção da raiva, que se volta contra o professor, minando sua potência e trazendo os sentimentos de fracasso e desapontamento; a condição de enfraquecimento e solidão, que remete ao desamparo. Como se retratassem um ciclo, essas falas parecem indicar um processo de exaustão provocado pelo contato diário com a expressão da tendência anti-social (Winnicott, 1939). Por outro lado, também podem sinalizar o resultado do esforço psíquico dos professores para manter sua própria agressividade represada, impedindo o reconhecimento da destrutividade pessoal e, conseqüentemente, inibindo os impulsos de reparação. Segundo Winnicott (1960), quando o indivíduo não consegue assumir a responsabilidade por seus impulsos destrutivos e a capacidade reparatória é inibida, uma provável conseqüência reside no quadro clínico de depressão. É possível que os docentes, esgotados pelo controle (nem sempre bem sucedido) da própria agressividade, comecem a sentir-se impotentes na sua capacidade de contribuir com o crescimento e desenvolvimento dos alunos, alimentando um desamparo crescente.

O terceiro tipo de sentimentos, os quais refletem elementos amorosos, podem ser verificados nos exemplos abaixo:

Grupo I

“Ainda que ele fosse uma criança assim...ainda uma criança e que...vivesse o problema do pai, que o pai parece que era drogado, depois eu não sei se você descobriu isso, mas eu escutei que o pai dele....ah...fazia cigarro de maconha....na frente dele. Então quer dizer, el-, até esse fato, sabe, vai me ajudando até mais, depois a ter um pouco mais de paciência com ele no final. Né, mas ele é uma criança assim muito agressiva, ele batia sem dó nos, nos outros. Então eu cheguei a ter, certo, uma certa....assim, eu orava a Deus (ri) que ele não fosse na escola. Entendeu? Porque ele parecia que ele desequilibrava a classe inteira. E ele tinha problemas, sim, com a família. E não era culpa dele, realmente, ele também era muito pequeno ainda pra entender tudo aquilo complexo lá que você viu (....)Tadinho. (ri) Também não sei se é o certo, né? Talvez eu devesse entender mais o (nome da criança)” (professora 2)

Um ponto a ser destacado refere-se à ambivalência demonstrada pela professora 2, que menciona sentimentos que envolvem tanto a “aversão” quanto a “compaixão” pela criança.

Grupo II

“Raiva? Tem horas que eu fico com raiva, então. Voltando (a falar) do menino, né, quando chegou do...pra lembrar assim da situação de amor e ódio, você chega num....num bequinho assim, quando você vê...que o lugar mais feio, tinha um bequinho que tinha de passar de lado, assim. E ele morava lá pra dentro. Aí você fala assim: como é que vive esse menino, né? Quais as condições...de vida que tem esse menino? Aí você passa a ver com outro...outros olhos.” (professora 5, referindo-se a um aluno que se envolvia em brigas e que pediu sua escolta para voltar para casa)

A ambivalência também é reconhecida na fala dos docentes do grupo II, como é o caso da professora 5, que se refere à relação com os alunos como uma “relação de amor e ódio”. Nesse sentido, deve-se considerar o desgaste psíquico representado pelo esforço diário – e solitário - de elaboração desta ambivalência, que não encontra lugar nos espaços de formação e atuação docente.

Grupo III

“Eu não vou ficar sossegada sabendo que eu poderia ter contribuído pra fazer do seu filho uma pessoa melhor e eu fiquei quieta na minha, porque não é nada meu.” (professora 9)

“O que eles fazem comigo...eu considero...é...desobediência, sim, eu considero...enfretamento, sim, mas eu não considero uma coisa agressiva, a nível de...eu considero uma coisa assim...que tá dentro da faixa deles. Que eles vão faz-, eles vão agir assim, que eles não sabem agir de outro jeito. Ainda. Né? Então a gente tem que ir mostrando e tal.” (professora 10)

“(...) no nível 2, às vezes você vê eles lá fora, sabe “por que que ele tá lá fora?” (ri). A gente já se dói por aqueles, né, isso que é triste. Por que que ele tá lá fora? (...) Ah, puxa vida, né? E a gente apega assim aos, aos benditos, né? A gente se apega ainda, a eles né? (ri) E aí a gente fica querendo tomar conta deles lá fora. Cada vez que eu vejo lá fora, “que você tá fazendo aqui?” (professora 11, referindo-se aos alunos encaminhados à coordenação).

Nas falas das professoras do grupo III, a preocupação com as crianças se reflete na disposição para contribuir com seu crescimento (“Então a gente tem que ir mostrando e tal”, “Eu não vou ficar sossegada...”) e no desejo de acompanhar os passos do aluno nas séries seguintes (“a gente se apega ainda a eles, né?”).

Os elementos de preocupação que aparecem nas entrevistas evidenciam não apenas o envolvimento com os alunos, mas também a esperança de manter viva a sensação de “estar fazendo alguma coisa”, inerente à reparação. Nas falas seguintes, a necessidade de contribuir surge com nitidez, tanto no depoimento de uma docente em início de carreira, quanto no testemunho de uma professora prestes a se aposentar:

“Eu tenho que encontrar uma outra coisa, pensar, ser produtivo, porque todo mundo acho, quer ser produtivo, quer fazer alguma coisa bem. Quer plantar uma planta, quer ver a flor nascer. Aí você tenta de novo plantar a planta, você quer ver ela nascer, aí você muda a terra, você vai adubar, vai mexer. Faz várias tentativas. Você quer que aquela planta cresça.” (professora 1, grupo I)

“A gente quer que eles tenham também essa história boa pra contar. E essa história boa só vai acontecer na escola. Porque se depender só da vida deles lá fora, eles não vão ter muita coisa boa pra contar.” (professora 9, grupo III)

Em um de seus artigos mais fascinantes, Klein (1937) discute o papel dos impulsos destrutivos no desenvolvimento dos sentimentos de amor e tendências de reparação, esclarecendo a importância da interação amor e ódio para o enriquecimento da personalidade e o fortalecimento das relações humanas. Segundo a autora, desde muito cedo o bebê é ameaçado por fantasias destrutivas que acompanham suas experiências de frustração no vínculo com a mãe. Em virtude da onipotência própria desse período, o bebê sente essas fantasias como se realmente elas tivessem acontecido, ou seja, sente ter causado danos terríveis ao objeto de seus impulsos destrutivos. Invaso por sentimentos de culpa, o bebê encontra amparo em fantasias onipotentes de caráter reparador, que visam restaurar o objeto destruído que tanto ama e do qual precisa. Trata-se de um progresso extremamente importante para o desenvolvimento emocional, uma vez que são estes sentimentos de culpa e sofrimento pela perda do objeto (em fantasia) que vão permitir o surgimento da preocupação como elemento integrante do amor. Dessa forma, todos os sentimentos de responsabilidade, empatia e solidariedade que possibilitam uma convivência humana mais fraterna possuem em sua base o desejo de reparação, constituído em virtude do dano causado, na fantasia, aos objetos amados. Esse desejo, que se manifesta na vontade de ver as pessoas felizes, nos sacrifícios

peçoais, na luta por um ideal, também se observa na escolha da profissão. E nesse sentido, a docência expressa uma disposição muito peculiar, que é a de transmitir/oferecer algo para o outro.

Assim sendo, na luta entre “amor e ódio” existente na relação professor-aluno, a possibilidade de concretizar as tendências de reparação deve exercer um papel muito importante, pois confirma a capacidade pessoal de dar e receber amor, permitindo ao docente gratificar-se com seu trabalho e seu convívio com os alunos.

Um dado que evidencia essa interpretação é o medo expresso por alguns professores de chegar a sentir aversão às crianças. Comentou-se anteriormente que a aversão pode encontrar-se associada a elementos amorosos, tais como a compaixão, sinalizando a ambivalência sentida pelos professores. Todavia, a aversão em sua forma pura é mencionada com certo temor, como se representasse o que de pior pode acontecer ao docente. Tomem-se alguns exemplos em diferentes grupos:

“Porque, se desiste aí...acontece o que acontece com vários professores. E pior que quando você assume essa postura de desistir, você tem que assumir a postura de que você, é...tem professor que... assim...eu ouvi fala de professor que tem (vontade de) vomitar...professores que deu 11 anos de aula. “Eu não posso ver aluno na minha frente, não posso ver!” (dramatiza gritos) Se você desiste, acaba existindo essa coisa de que você não suportou da sala de aula, você então vai fazer isso, “eu não posso, eu não posso ver!” (dramatiza o grito). Eu...é...é o que eu tava fazendo, quando eu...tava chorando, tava fazendo isso.” (professora 1, grupo I)

“Essas coisas em sala de aula, esses negócios, se você for deixar...se você ficar alimentando aquilo dentro de você, acho que vem daí esse desgosto, essa dificuldade, né, de, de encarar a sala de aula.” (professora 3, grupo I)

“Mas não é todo mundo que tem condições físicas, psicológicas, emocionais, né, para tá suportando eles atacarem. E a gente só vê...piorar. E a gente ainda é tão inocente, o professor é tão inocente que ainda acredita. Cada dia que ele vem, ele ainda acredita, por isso que ele vem para escola. É aquele que acredita, ainda vem. Ainda tenta fazer o seu dia, o, o dia! Mais um dia de aula. Porque tem gente que não tá agüentando mais nem passar na frente de uma escola.” (professora 9, grupo III)

“Não, não, não, até que...passam aversão, assim, eu tô falando que acontece, mas não quer dizer que, essa aversão seja agora...desses alunos. Desses alunos daqui. Eu tô dizendo que acontece, que já aconteceu em outras...em outra ocasião, tá? Não vou dizer...que seja aversão. Mas já aconteceu de...noutra escola, em outro tempo aí, aluno fazer isso que te causa aversão mesmo, né?” (professora 12, grupo III, confusa após deixar escapar a palavra aversão durante a entrevista)

Note-se o quanto é difícil para as professoras 1 (grupo I), 9 (grupo III) e 12 (grupo III) falarem do assunto. A primeira revela uma fala entrecortada, em que omite a expressão “vontade de” e dramatiza a sensação dos professores que apresentam aversão pelos alunos. A segunda usa um tom passional e repetitivo, sugerindo a dimensão do esforço para sustentar a esperança no ensino. A professora 12 (grupo III), por seu turno, nega veementemente os sentimentos de aversão, tentando deslocá-los para outra escola, outros tempos. Atrapalha-se em sua fala. E sua confusão é a evidência mais significativa de que a aversão precisa ser evitada, negada. Por quê? Provavelmente porque ela representa o esvanecimento da esperança, resultando em descrença e amargura. Do ponto de vista psíquico, sugere a prevalência de componentes destrutivos nos conflitos com os alunos, denotando o fracasso do ato de reparar, de sentir-se bom e capaz de restaurar aquilo que sofreu estragos, na fantasia. E não há como se defrontar com um objeto de amor danificado, que não se pôde restaurar (“eu não posso ver, eu não posso ver”!). Talvez por isso a professora 3 (grupo I) ressalte o esforço psíquico para não alimentar ressentimentos (“daí que vem o desgosto”).

A aversão parece constituir o efeito máximo da impotência, resultante das repetidas experiências de fracasso das tentativas de reparação. Como esclarece Winnicott (1954), não é possível tolerar a destrutividade que se encontra na base das relações humanas se não há experiências de reparação e restituição. E a potência depende primordialmente da “esperança na possibilidade de recuperar-se da culpa causada pelas idéias destrutivas” (Winnicott, 1954, p. 94). Quando isto não é possível, perdem-se as capacidades de amar, brincar (e trabalhar), bem como o sentimento de tranquilidade.

Em um grau mais atenuado de dificuldades na relação com os alunos, observa-se mágoa entre os professores pela ingratidão das crianças. Trata-se de um sofrimento movido pela percepção da falta de interesse ou disposição dos alunos para aprender, colaborar, participar e cuidar da escola, como revelam os depoimentos que se seguem:

“Então essa, uma menina diz, que tá fazendo, que vai, que quer fazer medicina! Falou que vai, que queria fazer medicina, e a menina não gosta de...ela...não gosta de, da minha aula, quer dizer, não gosta de aprender sobre o que eu tô falando e é fisiologia o que eu tô dando pra ela. Né? (...) “Ah, professora, vamos fazer hoje...não dá aula hoje!” “Ah, dá pouca atividade, vai professora.” Assim, quer, quer cortar. E chega na sala de aula, a primeira coisa...você tem alunos que fazem, fazem, isso, né? Porque não querem atividade nenhuma, não querem...”tô cansado de estudar, professora, já fiz muita coisa hoje”.” (professora 1, grupo I)

“...quando eles te agredem você às vezes não espera, você não quer, você não aceita, né? Porque...eu não agrido os alunos, eu não xingo, eu não falo, então, assim... é, dá, dá um... negócio, parece, pôxa, eu tento tratar eles com... da melhor forma possível e, e, e é isso que eu recebo, não é.” (professora 5, grupo II)

“.. os alunos não querem aprender e não aprende se não quer.” (professor 6, grupo II)

“Eles não têm noção de que cada livro que eles ganham aqui, e esse ano, eles com certeza, no nível 2, ganharam 5 livros. Pelo menos. Novos, que chegaram todos novos. Eles pegam o livro, ficam rodando assim no dedo, cai o livro, (jogam) bolinha de papel (...)” (professora 8, grupo II)

“a nossa escola hoje, política da educação tá formando pedintes. Porque a escola dá leite, a escola dá uniforme, a escola dá material, a escola dá...é...agora, bolsa-escola, bolsa família, bolsa-gás, vai vir sapato, pode ser que venha ou não porque tá perguntando o número. Então a escola, ela é um posto de doação, né. Tem gente que não precisa ganhar. Quando ganha, desfaz do material, eu já vi colega dizendo que em outras escolas, uma escola de nível bom, os colegas...Todo mundo quer ganhar uniforme, ah, material, saiu na, na frente da calçada, pôs na frente da calçada, botou fogo, que não queriam aquela porcaria.(...)Ele pega, ele não dá valor!” (professora 9, grupo III)

A ingratidão constitui o não reconhecimento daquilo que é oferecido. Ela desperta a insatisfação, a sensação de um trabalho que não compensa. Os sentimentos de desvalorização parecem brotar neste mesmo solo, uma vez que também deixam transparecer a falta representada pelo não reconhecimento, com um agravante: é a figura do professor que é atingida. Uma injúria narcísica:

“Eles peitam, porque que eles peitam o professor? Por que será? Porque, porque o professor não tem, não tem valor, não tem...Eles não respeitam, tem muitos que não respeitam os professores, não têm respeito nenhum. Por aquela figura que tá ali.” (professora 1, grupo I)

“Que assim, que eu sinto que acontece com todos os professores é assim...é...a gente se sente um lixo, né? Porque o menino...é...ele não faz aula, ele desacata, ele faz, aí você vai, fica brav-, tal, você prende, manda ele não sei que. No dia seguinte aquele aluno tá na sala de novo com as mesmas atitudes, desrespeitando do mesmo jeito. Como assim?! Como se ele fosse mais forte que a gente, porque...tipo assim, “olha, eu fiz tudo aquilo pra você ontem, hoje eu tô aqui de novo, fazendo tudo de novo e nada vai acontecer comigo”, entendeu? Então é difícil.” (professora 5, grupo II)

“Principal-, você quer ver eu morrer, por morte, é um aluno sentar e não me pegar caderno pra fazer lição. Ah, eu quero ficar lou-, eu fico louca da vida. Porque, ele tem oportunidade de vir pra escola, ele ganha leite, ele ganha uniforme, ganha

material, e o camarada vem pra cá pra não fazer nada e ainda infernizar quem quer, tá, aprender?! Eu fico por conta! Eu falo pra eles, eu falo assim, olha: “eu levanto quinze pras seis da manhã, deixo a minha filha com a minha mãe, eu venho trabalhar, eu não venho brincar de escolinha”, falo pra eles. “Que seu eu quisesse brincar de escolinha, eu brincava em casa com a minha filha.” Eu deixo isso bem claro pra eles. Eu falo assim “obrigação de vocês é também vir pra escola pra aprender”. (professora 7, grupo II)

“Essas coisas acho que magoa muito. A gente fala “aí, a criança responder você, sabe? Como se fosse qualquer pessoa, não, não te dar valor. Não te dar valor! Não dá valor ao teu serviço, às vezes, sabe, você traz uma, fala “me dá essa revista jogada no chão”, rasga, joga no lixo. Na tua cara, entendeu?” (professora 11, grupo III)

As falas que remetem aos sentimentos de desvalorização trazem reflexos de mágoa, mas não se pode deixar de observar seu tom indignado. “Como assim?!”, exclama a professora 5. A mágoa encobre a raiva, que escapa nas palavras desta professora, ao deixar escapar todo o seu desejo de vingança. “Você fica brav-“, diz ela, tentando controlar sua própria agressividade. Em seguida, manda “prender” o aluno, para revoltar-se um dia depois, ao vê-lo solto novamente. Nessa perspectiva, pode-se pensar que o campo da ingratidão é fértil para o cultivo de sentimentos vivenciados como agravos narcísicos, os quais incitam desejos de vingança, ainda que inconscientes.

Além dos aspectos acima observados, o discurso dos docentes ao se referir aos próprios anos de escola remete a uma comparação com os atuais alunos, que também é vivida com sofrimento, no solo da ingratidão. O fato de se ter estudado em uma escola pública, com precárias condições, sem dispor de todo o auxílio que a escola fornece atualmente produz uma revolta expressa por alguns docentes, inconformados pelo fato de as crianças não valorizarem o apoio recebido, nem usufruírem dele para o seu crescimento.

“Porque eu, como, é...aluna, eu tive meus, as minhas aspirações, e tinha professor que, que de-deixava a desejar. Mas eu, pra mim, sempre foi a minoria, eu sempre aprendi, eu sempre busquei aprender porque eu tinha as..eu queria aprender, eu tinha....a vontade de aprender.” (professora 1, grupo I)

“Não, isso aí que não tem condições é papo furado. Vou dizer uma coisa pra você. Vou dar o exemplo da minha família. Eu estudei numa senhora escola pública, que era assim, de ficar uma semana sem aula. (...) Me formei na Universidade Federal da Bahia, né, (...) qualquer escola pública em São Paulo, o aluno se quiser, sai bem formado. Porque a escola tem estrutura, a escola de São Paulo tem estrutura. E tem professor. E tem profissional competente pra isso. Falta alguma coisa, não é profissional, nem estrutura. Falta...digamos assim...respeito. No momento principal, que é o momento da passagem dessa função. Essa passagem não tá acontecendo!

Que um dos lados não tá permitindo. Que esse lado está impaciente. Se você tem uma dinâmica pra eles, tão a fim de brincar.” (professor 6, grupo II)

“Agora, te garanto que essa turma que volta (professores já aposentados) é a turma que experimentou os meus anos de escola. Com os alunos que eu já vivi. Hoje, nenhum professor mais vai ficar de pé com 15 anos de serviço. Não vai. Não tem estrutura psíquica, emocional que vai agüentar. Porque tá sendo muito grande a carga de bombardeios em cima do professor.” (professora 9, grupo III)

O que querem as crianças agressivas? Por que não aproveitam o que os professores estão dispostos a oferecer? Esta parece constituir a pergunta-chave para os docentes entrevistados, em sua experiência com a agressividade infantil. Afinal, entre o dar e o receber, bem afirma o professor 6, há uma passagem, e “essa passagem não tá acontecendo”. Como consequência, testemunha-se o despertar da mágoa, da indignação, do cansaço, da descrença. Da destrutividade do professor.

Todavia, apesar das dificuldades, dos sentimentos ambivalentes e do mal-estar causado pelo despertar da própria agressividade, a maioria dos professores nunca pensou em desistir da profissão. Dois casos em que essa possibilidade foi cogitada parecem evidenciar o quanto o exercício da docência decorre de motivações inconscientes. O professor 6 (grupo II) solicitou exoneração do cargo por quatro vezes, retornando sempre à profissão depois de algum tempo. A professora 1 (grupo I), a única a afirmar que pensou em desistir em um momento crítico com os alunos, afastou-se por dois dias para se reorganizar emocionalmente, voltando com disponibilidade para aplicar novas idéias na sala. Há um cansaço, expresso pelo desejo de se aposentar, manifestado pelas professoras 8 (grupo II) e 11 (grupo III). Em termos gerais, porém, os professores sinalizam uma esperança e um desejo de encontrar gratificação no ato de ensinar.

2.3 Estratégias de manejo utilizadas pelos professores

Como descrito no item 2.1, relativo ao “Funcionamento da escola”, há um sistema de regras de convivência, criado com a participação conjunta de professores e alunos, instaurando os papéis de cada um dos componentes da instituição, bem como os procedimentos a serem observados nos casos de desrespeito às normas apresentadas. As entrevistas com os docentes denotam o aspecto vívido desta política, demonstrando quais recursos são utilizados pelos professores para o manejo de conflitos em classe, o que eles pensam destas estratégias e o que sentem ao fazerem uso destes procedimentos. Nesse sentido, constata-se que são vários os modos pelos quais os docentes tentam contornar as dificuldades na relação com os alunos. Certas respostas revelam o uso de recursos bastante criativos e favoráveis ao estabelecimento do vínculo com os alunos. Outras explicitam a intolerância e a inflexibilidade. Destaque-se ainda que apesar de se identificar uma orientação pedagógica voltada à permanência do aluno em sala de aula, a estratégia de retirá-lo da classe ainda é a mais adotada, independentemente da fase de carreira, conforme os resultados categorizados na tabela 4 a seguir:

Tabela 4: Estratégias de manejo utilizadas para contornar/resolver situações de conflito

Categoria	Resposta	Identificação dos professores por grupo (I, II e III) e número			Frequência			
		GI	GII	GIII	GI	GII	GIII	Total
Estratégias de manejo para contornar/ resolver situação de conflito	• Encaminhar para a coordenação/impedir entrada	1,2,3	5,6,8	10,11,12	3	3	3	9
	• Convocar o responsável	2,4	5,7,8	9,11,12	2	3	3	8
	• Registrar a situação no caderno de ocorrência	-	5,7,8	10,11	-	3	2	5
	• Ocupar todo o tempo da aula com atividades	1,2	6	11	2	1	1	4
	• Conversar com toda a turma	1,2,3	-	11	3	-	1	4
	• Ignorar o comportamento da criança	-	5,6,7	-	-	3	-	3
	• Mudar de lugar/reposicionar alunos	-	5	10,12	-	1	2	3
	• Conversar com a criança em particular	2,4	-	9	2	-	1	3
	• Fornecer parâmetros para resolver conflitos	-	5	10	-	1	1	2
	• Solicitar presença da coordenadora para conversar com a turma	3	-	11	1	-	1	2
	• Mandar para casa, após acordo com os pais	-	7	11	-	1	1	2
	• Usar o bom humor	2	6	-	1	1	-	2
	• Dar atenção diferenciada	2,4	-	-	2	-	-	2
	• Mostrar braveza	-	6,7	-	-	2	-	2
	• Interromper a aula	-	8	-	1	1	-	2
	• Solicitar presença do responsável na aula	4	-	-	1	-	-	1
	• Dirigir-se até a criança para conversar com ela olhando nos seus olhos	3	-	-	1	-	-	-
	• Mudar de sala temporariamente (ex.: encaminhar para reforço no horário de aula)	-	-	11	-	-	1	1
	• Chamar a atenção/advertir em público	-	-	12	-	-	1	1
	• Ridicularizar em público	-	-	9	-	-	1	1
Considera estratégias eficazes	• Não	-	5,6,8	10,11	-	3	2	5
	• Sim	3,4	-	9,12	2	-	2	4
	• Às vezes, dependendo da parceria com os pais	2	-	-	1	-	-	1
	• Não sabe	1	-	-	1	-	-	1

Constata-se que os procedimentos mais citados nas entrevistas constituem aqueles estabelecidos institucionalmente: o encaminhamento para a coordenação, a convocação do responsável e o registro no caderno de ocorrência, nesta ordem. Sobre o encaminhamento à coordenação, que configura a saída do aluno da sala de aula, nenhum professor considera a estratégia como educativa ou transformadora do comportamento da criança. O recurso é eficaz no sentido de viabilizar o andamento da aula, tanto para o professor, que a conduz, quanto para os demais alunos. Parece representar uma estratégia de sobrevivência psíquica, protegendo o docente da sobrecarga de impulsos agressivos desencadeados pelo comportamento da criança ao mesmo tempo que protege a criança desses mesmos impulsos, uma vez que, como diz a professora 5 (grupo II), “tem hora que você tem vontade de...cortar o moleque”.

Este sentido de sobrevivência torna-se mais evidente quando se observam as variações da estratégia de retirada do aluno da sala. Além do encaminhamento à coordenação, procedimento mais comum, as crianças podem ser levadas temporariamente a uma sala de reforço ou mesmo encaminhadas de volta para casa, seguindo um acordo estabelecido previamente com os pais:

“Então, olha, tanta dificuldade assim, desgastante, mas desgastante. Aí, eu levo pra (nome da professora de educação especial) um pouquinho, quando a coisa esquenta, ele vai um pouquinho pra (repete nome da professora). (...) “me acode aqui”. Pega o menino, leva lá...fica um pouquinho com ela.

(...)

Esse (nome da criança), ele foi pra casa várias vezes. Porque já tava até combinado com a mãe. Se ele começasse a atrapalhar muito, ele ia pra casa.” (professora 11, grupo III)

A saída da criança da classe representa, portanto, um alívio. Por outro lado, deve-se mencionar o surgimento de um certo sentimento de culpa. É possível constatar nas falas dos professores a preocupação com o fato de não conseguir manter a criança em sala e o cuidado de sempre fornecer uma tarefa ao aluno encaminhado à coordenação, atenuando o sentimento

de não estar conseguindo ensiná-lo, contê-lo e mesmo suportá-lo, portanto, atenuando a sensação de incompetência e de fracasso em sua função.

“Daí se eu falar “você vai sair da sala de aula”, você vai cham-, vai sair mesmo, né? Tem uns que..pedem pra sair até. (...) “Ah, quero, deixa eu sair, tal”. “Não, você vai sair, mas você não vai sair com a mão...sem fazer nada. Pega o livro e copia esse, esse conto, esse poema.” Já dou uma atividade, né?” (professora 3, grupo I)

“Eu tenho que mandar pra casa? Não é mandar pra casa, né? Ele tem que ficar aqui. Ele tem que se conscientizar que ele tá aqui, que ele tem que estudar, que ele tem que ser...né? Melhorar pra quarta série. Não é mandar pra casa. Sabe? Então são umas coisas que a gente não, não concorda. A gente faz, mas não concorda (ri). Então a gente fica mal.” (professora 11, grupo III)

Em algumas falas, porém, o desejo de punição sobrepõe-se à preocupação:

“Eu passei umas perguntas sobre esse texto que eles tinham lido e eles nem copiaram as perguntas. Quando acabou, a coordenadora pedagógica tava na escola, que eu falei. (...) Ela procura acompanhar, ela já até sabe os alunos que, não, tão acostumados a ir pra lá porque não tão fazendo nada, ah, nada das atividades com vários professores. Eu coloquei pra fora, levei os 4. A gente tem um caderno onde a gente anota o que que aconteceu na sala. Eu anotei e eles foram pra ela. Então o que ela fez? Pediu que eles, é o mesmo grupinho, sempre que acontece, faz isso várias vezes, em várias aulas...Ela fez eles fazerem a atividade na sala dela.” (professora 8, grupo II)

“Aluno assim que eu já conheço há algum tempo, e que eu tenho afetividade pelo aluno. Mas aí, quando ele, tal, é a mesma coisa de eu dizer, não, “Ó, meu filho, você tá atrapalhando muito. Fique de castigo, sentado ali, pra você não me atrapalhar.” Só que a gente, não, não pode falar isso, né? Então. Aí a gente manda pra coordenação, lá eles ficam fazendo alguma atividade. Que aí como ele tá fora do grupo, não tem ninguém pra ele jogar bolinha de papel (tom severo, mais sério), é uma maneira assim de conter.” (professora 12, grupo III)

A convocação dos pais, por sua vez, constitui o segundo recurso mais utilizado pelos professores, independentemente da fase de carreira. De acordo com as normas da escola, a convocação deve ser precedida de três advertências no caderno de ocorrência disciplinar, embora não haja um rigor quanto à observação dessa seqüência, na prática. A maior evidência disso refere-se à inexistência de menções, por parte do grupo I, ao caderno de ocorrência, embora tais professores destaquem a necessidade de conversar com os pais como alternativa de manejo.

Quando os pais são convocados? As entrevistas com os professores demonstram claramente que o contato com os responsáveis ocorre quando se chega a um limite pessoal de

desgaste com uma determinada criança. O procedimento tem por objetivo não apenas compreender o comportamento infantil, mas principalmente solicitar auxílio à família no sentido de promover mudanças de postura da criança: mais atenção em sala, menos agressividade com os colegas ou com o professor, responsabilidade para com as tarefas escolares.... Trata-se, portanto, de um pedido de ajuda, para que se possa implicar a família no desenvolvimento do trabalho pedagógico com a criança. Contudo, nem sempre esse pedido é compreendido pelos pais. Muitas vezes eles não comparecem ou, quando o fazem, mostram-se tão perdidos quanto os professores, estabelecendo-se uma outra fonte de angústia para os docentes, agravando os sentimentos de solidão e impotência:

“(...) eles (refere-se aos pais) não têm nada a ver com a escola. Eles já fizeram o papel deles que é matricular a criança. E, por exemplo, a gente tem muita dificuldade de conversar com alguns pais. Porque chama, chama, desses alunos que você vê que não têm acompanhamento, muitos nem vêm pra escola. Nas reuniões de pais não vêm. (...)Eu acho, quer dizer...eu tô cobrando, eu tô mostrando, mas..não tem reação. Nem da mãe, o pai, às vezes nem pai. Nem da, nem da criança. Que que acontece? Passa 1 mês, 2 meses, 3 meses, eles não se importam. Você vê que não tem reação deles. Poucos mudam em função do que a gente fala. E que que acontece? Eles não..se importam, eu acho, muito, porque eles sabem que eles vão passar de ano. Porque eles tão na quinta, na sexta, e eles tão vindo, eles tão freqüentando. Então a preocupação de muitos, você vê, do pai e da criança é vir pra escola. Sentou, tá fazendo a tarefa dele.” (professora 8, grupo II)

“É, muitas mães falam. “Ai, não sei mais o que fazer. Ai, em casa ele também é assim”. Ora. Em casa pode ser, ela tá deixando. Mas e aí?” (professora 11, grupo III)

Por vezes, a aflição de não conseguir fornecer parâmetros às crianças é transferida ao professor pelas mães, promovendo uma sobrecarga de responsabilidade para os docentes, compelidos a assumirem o lugar parental:

“Eles querem que o filho venha, que...que melhore, né? Inclusive às vezes tem mãe até que...a gente chama quando o filho tá dando muito trabalho. Ela até chora...porque..ela também não tá conseguindo fazer com que esse filho atenda, né? (...) em termos gerais as mães, elas...elas pedem mesmo ajuda da gente. “Não, ai...ai, não deixa meu filho se perder, professora, porque” Tenho até uma mãe que é...dessas separada, diz que tem filho, que ela trabalha sozinha pra sustentar os filhos, né? E...elas fazem esse apelo, assim, “ai, não deixa o meu filho se perder. Eu só tenho você pra me ajudar”. Fica ass-, a gente sente uma carga pesada, meu Deus do Céu. Né? Assim, emocionalmente a gente sente uma carga pesada pra ajudar a pessoa.” (professora 12, grupo III)

Em outras ocasiões, as atitudes demonstradas pelos pais incentivam os professores a assumirem postura mais cautelosa, deixando de convocá-los e passando a resolver os problemas de convivência dentro da escola. Com isso, acabam tornando-se mais compreensivos com as crianças difíceis, relevando algumas de suas condutas inadequadas:

“O caderno dela, novinho, faz uma semana, ela picou o caderno inteiro, arrancando folha pra fazer desenho. Então (pigarreia) já teve vezes em que eu quis mandar bilhete, é...só que assim, cada bilhete, se a gente manda, ela (a criança) fala que apanha com o que tiver na frente. (...)E ela apanhou de ter levado o bilhete pra avó vir à escola. (...) Então, assim, hoje, eu já evito o máximo...assim, só se for em último caso que ela...aprontar alguma lá embaixo no recreio, assim, que não tem que, não tem perdão mesmo, é, porque pra mim tudo o que ela tem feito até hoje, tem tido perdão. Entendeu, porque eu não quero que amanhã ela chegue aqui e conte pra mim que ela apanhou. Porque na vida dela isso vai refletir muito.” (professora 2, grupo I)

Algumas fantasias também se evidenciam quando os professores abordam o delicado tema do contato com os responsáveis. Vários depoimentos expõem o quanto os docentes imaginam-se acusados de incompetência, desvalorizados na função de educador e até mesmo ofendidos em sua integridade moral pelos pais das crianças. As falas a seguir explicitam como os professores acreditam que são percebidos por estes pais:

“Porque eles põem o filho na escola e de, a, aeles esperam o que, eles esperam que a escola resolva todos os problemas do filho. Deixa tudo na mão da escola, então...e se a escola não, não consegue resolver, a culpa é da escola. A escola tinha que resolver. Aí põem tud-, els têm essa visão do professor, o professor é, é....uma porcaria, esse professor.” (professora 1, grupo I)

“Mas o (diz o nome da criança), eu falei pra ele assim, que “ eu tenho certeza que a sua mãe em casa deve falar assim: ah, aquela professora, vagabunda lá, que não faz nada! Por isso que você age de-, age dessa forma. Pela sua mãe não valoriz-, não me valorizar como professora.” Aí ele ficou quieto, porque é verdade. A mãe dele é cheia de vim aqui e dar show na porta da escola. Então, é assim: as mães transmitem ou...uma visão do professor que ela tem, os alunos, os filhos aceitam, porque é mãe, tá falando a verdade, e eles refletem em sala de aula. (professora 7, grupo II)

“(...) eu também sinto que os pais não valorizam isso. Pra eles, serviço é faxina. Você entendeu? E eu sinto muito isso quando você fala assim: “olha, eu vou conversar com a tua mãe”. “Ah, minha mãe não pode vir, minha mãe trabalha”. Quando você ouve isso, é uma agressão. Porque você, você também tá trabalhando. Sabe? E você não consegue enfiar isso na cabeça deles. Nem dos pais. Porque eles acham que a gente tá aqui à toa, no bem-bom aqui. Tamo pajeando os filhos deles, sei-lá-o-que. Tenho obrigação de pajejar os filhos, só pode ser. Eles não entendem essa parte do professor. (professora 11, grupo III)

Que efeitos tais impressões sobre os pais causam aos professores? Cogitam-se duas possibilidades:

- 1) o agravamento dos sentimentos destrutivos em relação à criança, mobilizando desejos de retaliação (note-se a fala da professora 7, grupo I, que em plena sala de aula vinga-se da mãe da criança expondo como acredita ser chamada naquela família) e/ou
- 2) o incremento dos danos narcísicos, induzindo estados depressivos (“é uma porcária, esse professor”, diz a professora 1, que em sua entrevista relata o quanto sentiu-se atingida pela dificuldade de manejar a agressividade em classe. “Eu tive a ponto de entrar em depressão”).

Como se pode observar na tabela 4, depois dos procedimentos institucionais (encaminhamento à coordenação, convocação dos pais, registro no caderno de ocorrência), as demais estratégias de manejo configuram os recursos utilizados **dentro** da sala de aula. Representam, portanto, as alternativas adotadas no dia-a-dia dos professores. Nessa perspectiva, destaca-se a estratégia de “ocupar todo o tempo da aula com atividades”, assumida por professores dos três grupos de carreira como forma de prevenir o surgimento de conflitos. Trata-se também de uma tática de sobrevivência, como explicitado pelos professores a seguir:

“(...) dentro de uma sala de aula se você não tiver nada programado, você fica dentro de uma fogueira. Se queimando com eles. É briga que surge, então você tem que ter uma atividade, você tem que preparar alguma coisa pros, pros alunos, não tem como você fugir disso.” (professora 1, grupo I)

“Então, assim, os professores, geralmente, buscam atividade que preencha o tempo fazendo alguma coisa. Ocupando o aluno, essa é a estratégia. Entrou, ocupou, terminou...aqueles 50 minutos, pronto, acabou. Ocupando o aluno com alguma coisa pra não dar tempo, ficar...você entendeu?” (professor 6, grupo II)

Naturalmente, as estratégias adotadas em sala de aula dependem do estilo, da personalidade e da experiência de cada professor. Contudo, percebe-se que os docentes em início de carreira parecem recorrer a estratégias mais pessoais de aproximação com o aluno, a exemplo de “conversar com a criança em particular”, “conversar com toda a turma” e “dar

uma atenção diferenciada”. Mesmo quando estas alternativas são adotadas por professores de outras fases de carreira, há uma diferença na qualidade do contato com a criança, nítida nas falas a seguir:

“ (...) você vai pegando um ou outro, que é mais, tem mais problema, você começa a conversar outras coisas. Pondo aquilo pra fora, parece que eles dão uma melhorada. E aí foi isso que eu usei com o (diz o nome da criança). Então começava a conversar com ele, aí ele começou a, a falar as coisas, ah, o que que ele gostava de fazer, o que que ele via lá na casa dele quando ele morava com o pai, porque que ele não queria morar com a mãe. (...) e aí, como ele via que eu não chamava a atenção dele na frente dos outros, ele melhorava. né?” (professora 4, grupo I)

“(...) eu já coloco bem, bem claro a situação. Chamo o camarada do lado, faço ele entender. Agora, se ele não entender, vai ter que ouvir isso na frente de todo mundo. Porque a pessoa precisa tá...sendo ridicularizada pra ela se enxergar.” (professora 9, grupo III)

Enquanto a professora 4 (grupo I) aproveita a conversa com a criança como recurso para fortalecimento do vínculo, a professora 9 (grupo III) utiliza a mesma estratégia como ameaça, denotando uma postura mais intolerante e pouco favorável à construção de modos de relação menos agressivos. Da mesma forma, há uma diferença na qualidade do diálogo com a turma, quando estabelecido pelas professoras dos grupos I e III:

“A gente precisa conversar mais, conversar, é, se enturmar, sabe? Eu consegui! “ (professora 1, grupo I)

“já gravei na sala, falo tudo isso que eu falo todo dia. É o dia inteiro falando a mesma coisa (ri).” (professora 11, grupo III)

Percebe-se nestes fragmentos que a professora 1 (grupo I) sinaliza maior disponibilidade para negociações com o grupo de alunos. Ao contrário, a “conversa com a turma” realizada pela professora 11 (grupo III) caracteriza-se pela repetição, vazia de significado, sugerindo ainda cansaço, desgaste da palavra e descrença da professora nos efeitos de sua fala.

Desse modo, apesar do desgaste, indignação e dos sentimentos de menos-valia relatados pelos docentes iniciantes, suas entrevistas acabam denotando maior tolerância e criatividade no manejo dos conflitos em sala. É neste grupo, por exemplo, que aparecem as

alternativas de “dirigir-se até a criança para conversar com ela olhando nos seus olhos” e “solicitar a presença do responsável na aula”. A primeira, ressaltada pela professora 3 (grupo I), remete ao pensamento de Lévinas (1997), em seus argumentos sobre a significação do rosto como elemento que eleva o outro à condição mais pura do humano, estabelecendo uma relação ética. “O rosto é o que não se pode matar, ou pelo menos aquilo cujo *sentido* consiste em dizer **Não matarás!**” (Lévinas, 1997, p.29). O rosto instaura a mutualidade e por isso, “eu não fico simplesmente contemplando, eu respondo a ele” (Lévinas, 1997, p.30). Ao buscar o olhar dos alunos, a professora 3 reconhece o estatuto de sujeito de suas crianças, conferindo-lhes confiança em sua capacidade de relacionar-se com um outro, responsabilizando-se por este outro. A segunda alternativa, citada pela professora 4 (grupo I), constituiu uma experiência de grande aproximação com a mãe de uma criança agressiva, convidada a assistir as aulas de seu filho durante quinze dias. De início bastante revoltada, esta mãe pôde desenvolver um novo olhar sobre o comportamento do seu filho e sobre a própria tarefa de educar, aliando-se à professora.

Isso não quer dizer que falte maleabilidade e tolerância entre os professores mais experientes. As professoras 5 (grupo II) e 10 (grupo III), por exemplo, são as únicas a citarem como estratégia de manejo o fornecimento de parâmetros para resolver conflitos, demonstrando preocupação em ensinar às crianças modos de relação menos agressivos. Contudo, observa-se que o tempo maior de ensino aparece correlacionado ao uso de recursos mais inflexíveis (alguns autoritários), tais como “mostrar braveza”, “interromper a aula”, “chamar a atenção/advertir em público” e “ridicularizar em público”. Várias pesquisas demonstram a violência exercida pelos docentes na relação pedagógica (Freller, 2000; Koehler, 2003). Talvez o contato com a própria destrutividade mobilize impulsos de vingança que se transformam em ações verdadeiramente perversas em classe. Vale frisar, no entanto,

que nos depoimentos obtidos entre os docentes, a agressividade despertada no professor apresenta-se como fonte de angústia:

“Fui chamar (a criança). Aí ele pegou e falou assim: “eu não vou mesmo, porque você devia ter trazido os alunos pra, pra minha sala, porque não sei que! Você está errada!” Sabe, assim? Eu disse assim: “sabe de uma coisa, eu não vou te escutar. Não vou te escutar, porque você...não tem que falar nada pra mim, você não...você não, você não é um aluno pra mim! Que aluno que você é, que direito você tem de falar assim comigo? Você, você não tem um caderno, você não faz nada, você só faz bagunça, você nem podia tá falando isso! (...) Ó...imagina como eu tava depois disso. Aí no dia seguinte, eu tinha até aula lá, nem fui, tava arrasada.” (professora 1, grupo I, em referência a um aluno que permaneceu sozinho na própria sala, quando foi solicitado à turma que participasse da aula em outra classe, devido à ausência de um docente).

Já teve uma vez com uma menina, que eu não esqueço, a (diz o nome da criança). Ela reclamava de tudo o tempo todo, eu perdi o controle: (tom de grito) “Pelo amor de Deus, eu não agüento mais você reclamando, pára!”. Acho que foi uma surtada (ri). Mas eu gritava, eu gritava, eu gritava “eu não agüento mais, pára de gri-, de reclamar”. Â-hã-ã-ã”. Aí nunca mais ela reclamou, ficou quietinha (ri bastante). Porque ela (referindo-se à aluna) se assustou.” (professora 5, grupo II)

“Eles tão transformando a gente. Muitas vezes a gente tá tendo que ser mais brava, ou então não tá adiantando mais...entendeu? Por mais que você queira levar uma situação, eles estão tão audaciosos, tão sem limites que...eles até passam qualquer coisa, ele ultrapassam qualquer coisa para impor aquela. Comportamento deles. É como se fosse testando...a sensação, testando.” (professora 9, grupo III).

“Eu nunca fiz isso (refere-se ao procedimento de expulsar aluno de sala). E sempre critiquei quem fez. E quando eu, eu tento, quando eu tava conversando com uma outra colega de outro lugar, quando eu me toquei, falei “meu Deus, o que que eu tô fazendo? Eu não tenho que fazer isso.”Porque eu realmente sou contra isso. Sou realmente. Então assim....mas eu tava fazendo (tom de arrependimento).” (professora 10, grupo III)

É importante destacar este aspecto do sofrimento dos professores no convívio com a agressividade infantil. Os depoimentos mostram que algumas atitudes autoritárias observadas em sala de aula podem não necessariamente resultar de uma satisfação narcísica de dominação, como aponta Kupfer (1982). Parecem, na verdade, originar-se de um reiterado não saber como agir. Nas falas das professoras 1 (grupo I) e 5 (grupo II), nota-se a emergência descontrolada de impressões antigas sobre os alunos. Constituem, nesta perspectiva, uma descarga de impulsos destrutivos em resposta a dolorosos sentimentos de impotência.

Com relação à avaliação das estratégias de manejo, a maioria dos professores avaliam-nas como paliativas e expressam descrença nos procedimentos institucionalmente adotados:

(Sobre expulsar aluno de sala) “Funciona porque você põe um aluno pra fora da sala, você consegue, é...com que o restante da sala, que tava tudo uma baderna, você

consegue, ah...continuar sua aula ali. Aí já...dá uma....uma tranquilizada nos demais, você consegue dar aula ali. Agora o que foi pra fora, acho que não. Não resolve muita coisa. Depois de um...da aula com ele, ele tá dando problema de novo. (ri) Eu não sei se resolve muito pra ele.” (professora 1, grupo I)

“Então, assim, primeiro você tenta... sozinho negociar. Aí se não deu, tem um caderninho...em que ele tem três advertências. Depois da advertência é chamados os pais. (...)Aí depois...vem a ...é chamado... os pais pra vir aqui. Aí depois disso, não acontece mais nada (ri), aí você retoma tudo de novo (tom de resignação), começa, vê que não...não não passa disso.” (professora 5, grupo II)

“A escola tá presa, hoje, a escola tá presa. Tem aluno que faz o que quer. Tem que ter uma...obrigação, porque aí...Ele não pode ser mandado embora pra outra escola, ou então pra uma escola que corrija ele. Qual é a escola que corrige um aluno que não quer fazer nada.” (professor 6, grupo II)

“É..essa coisa de caderninho, escrever, eu faço tudo isso. Mas eu não aceito nada disso. Entendeu? Não sei que que adianta tá anotando ali. Por quê? Por causa que essas crianças aqui, muitas delas, quem toma conta delas são elas.” (professora 10, grupo III)

A fala da professora 10 (grupo III) sobre as crianças consideradas agressivas (“quem toma conta delas são elas”) resume a constatação dos outros docentes, uma vez que há uma queixa generalizada da baixa participação dos pais na vida escolar de seus filhos. Esta observação vai ao encontro dos resultados do trabalho de Souza (2001b), que também verificou baixa participação parental no atendimento psicológico oferecido aos seus filhos no ambiente escolar, respaldando a tese de que estes meninos são seus próprios pais.

Já aqueles que consideram as estratégias eficazes referem-se às alternativas de aproximação com os alunos (professoras 3 e 4, grupo I) ou mudança de lugar (professora 12, grupo III). Somente a professora 9 (grupo III) considerou eficaz a retirada do aluno de sala de aula. A professora 2 (grupo I), que privilegia a conversa com a criança e o contato com os pais como recursos para contornar os problemas em sala de aula, relatou que a colaboração da família ajuda no manejo da agressividade em classe. Já a professora 1 (grupo I), docente com um dos menores tempos de carreira entre os entrevistados, demonstrou bastante insegurança quanto aos resultados obtidos em sala de aula. Encontrava-se, à época da entrevista, em uma fase de profundos questionamentos. No entanto, durante a conversa, foi possível para ela reconhecer os ganhos alcançados em algumas turmas, com as quais enveredou pelos caminhos

do diálogo, da sensibilidade e da inclusão de atividades lúdicas no programa de ensino, a exemplo de uma tarefa que envolvia colorir um desenho e, ao mesmo tempo, realizar pequenos cálculos sobre o consumo de água.

Além das estratégias utilizadas para o manejo da agressividade, há que se considerar os recursos mencionados pelos professores para suportar o convívio com as manifestações da tendência anti-social. Elas estão sintetizadas na tabela 5 a seguir:

Tabela 5: Recursos adotados pelos professores para suportar o convívio com situações de agressividade

Categoria*	Resposta	Identificação dos professores por grupo (I, II e III) e número			Frequência			
		GI	GII	GIII	GI	GII	GIII	Total
Recursos pessoais adotados para tolerar a agressividade	• Conhecimento da história ou situação da criança	2,4	5	9	2	1	1	4
	• Busca de apoio de colegas docentes	2,4	7	9	2	1	1	4
	• Afastamento temporário da atividade docente	1	6	-	1	1	-	2
	• Consideração de aspectos culturais da criança	-	5	10	-	1	1	2
	• Esforço para tornar-se indiferente às manifestações agressivas, acompanhado de atenção restrita às crianças com maior aproveitamento	-	8	-	-	1	-	1
	• Não cultivo de ressentimento	3	-	-	1	-	-	1
	• Reconhecimento das possíveis condições de vida da criança	-	-	10	-	-	1	1
	• Reconhecimento das dificuldades de aprendizagem	1	-	-	1	-	-	1
	• Religião	-	6	-	-	1	-	1
	• Constatação da agressividade da criança com outros professores	-	5	-	-	1	-	1
	• Preocupação com as outras crianças	4	-	-	1	-	-	1

* Esta categoria decorreu das respostas obtidas com os professores, não tendo sido prevista no roteiro original.

Nota-se que um primeiro tipo de recurso envolve a empatia em relação à história de vida, à condição social ou às influências culturais vividas pela criança. Professores dos três níveis de carreira relataram que o conhecimento da história da criança ajuda a compreendê-las e aceitá-las. Um exemplo bastante ilustrativo refere-se à entrevista da professora 2 (grupo I), que descreveu em detalhes a história de uma garotinha de menos de sete anos, nascida e

criada na rua até ser adotada por uma família. Vítima de maus-tratos, essa menina apresentava uma cicatriz no rosto, adquirida quando o pai lhe agrediu com um martelo. A família que a recebeu em adoção não agüentou suas explosões de choro e desobediência, entregando a menina aos cuidados da avó materna. Conhecendo as desventuras da criança, a professora passou a olhar a menininha de um modo extremamente carinhoso e compassível, apesar das suas birras e afrontas.

Uma outra forma de atenuar a intolerância para com os alunos mais agressivos é imaginar suas condições de vida ou considerar os aspectos culturais que influenciam suas condutas, tornando a agressividade mútua uma característica da sociabilidade existente entre eles (“eles se tratam assim”, afirma a professora 5, grupo II). Juntamente com o reconhecimento das dificuldades de aprendizagem, citado pela professora 1 (grupo I), todos esses recursos configuram uma transformação do olhar docente sobre a criança. Mudando a forma com que percebem seus alunos, os professores mudam também a forma de se relacionar com eles. Trata-se, pois, de sugestivos elementos a serem considerados em um programa de intervenção com professores.

De acordo com a tabela 5, pode-se observar um segundo conjunto de recursos utilizados pelos professores para suportar a agressividade infantil, os quais não implicam mudanças na relação com os alunos agressivos. Apresentam-se muito mais como alternativas de autopreservação psicológica, a exemplo do esforço para manter-se indiferente, não cultivo do ressentimento, atenção às outras crianças, religião e afastamento temporário (faltas justificadas ou não/licenças). Em relação a esta última, deve-se frisar a leitura inovadora sugerida pelos relatos dos professores. Comumente, os estudos sobre *burnout* enfocam o absenteísmo como consequência da exaustão (Guglielmi & Tatrow, 1998; Zaragoza, 1999), sugerindo que o afastamento representa o ponto final de todo um processo de desgaste. Aqui, nota-se o caráter temporário destes afastamentos, indicando menos a desistência dos

professores do que a necessidade de assegurar-se um período de reflexão e elaboração dos sentimentos mobilizados.

Os demais recursos citados referem-se ao vínculo entre professores. Trata-se do apoio entre os colegas ou, simplesmente, o fato de saber que as manifestações agressivas de determinada criança acontecem com todos os docentes, não se configurando como um ataque pessoal. Sua menção denota a importância de um espaço de reflexão, troca e apoio mútuo entre os docentes, fato já apontado por outras pesquisas (Pacífico, 2000; Camps e Vaisberg, 2003; Galand, Lecocq & Philippot, 2007).

Por fim, deve-se destacar que, na percepção da maioria dos docentes, as vivências com as crianças agressivas têm se intensificado ao longo dos anos. À exceção da professora 10 (grupo III), os demais sentem que as manifestações agressivas em classe têm se tornado mais frequentes e mais graves. Todavia, apesar das dificuldades encontradas no dia-a-dia com os alunos, dos sentimentos ambivalentes e do mal-estar causado pelo despertar da própria agressividade, a maioria dos professores nunca pensou em desistir da profissão. Dois casos em que essa possibilidade foi cogitada parecem evidenciar o quanto o exercício da docência decorre de motivações inconscientes. O professor 6 (grupo II) solicitou exoneração do cargo por quatro vezes, retornando sempre à profissão depois de algum tempo. A professora 1 (grupo I), a única a afirmar que pensou em desistir em um momento crítico com os alunos, afastou-se por dois dias para se reorganizar emocionalmente, voltando com disponibilidade para aplicar novas idéias na sala. Há um cansaço manifestado pelas professoras 8 (grupo II) e 11 (grupo III), que se reflete no desejo de se aposentar, uma outra forma de sair da profissão. Em termos gerais, porém, os professores sinalizam uma esperança e um desejo de encontrar gratificação no ato de ensinar.

3. Análise dos cadernos de ocorrência

Do ponto de vista institucional, o registro nos cadernos de ocorrência parecem oferecer um retrato fiel das queixas dos professores sobre a agressividade infantil, explicitando as situações que mobilizam os professores, bem como os procedimentos geralmente adotados para contorná-las ou eliminá-las. Mas os registros também constituem um indicador importante referente ao prognóstico de crianças de comportamento difícil. Segundo Rusby, Taylor e Foster (2007), há evidências da estabilidade dos registros no monitoramento de crianças que apresentam comportamento inadequado do nível fundamental para o nível médio, bem como uma correlação negativa entre os registros de uma criança e seu desempenho escolar. Além disso, segundo estes autores, a quantidade de registros tende a crescer em função da idade dos alunos, sugerindo a importância da utilização deste instrumento na avaliação dos efeitos de programas interventivos, sobretudo nos primeiros anos escolares. Os resultados encontrados no presente trabalho corroboram esta última observação. De fato, a quantidade de registros aumenta consideravelmente à medida que os alunos tornam-se mais velhos, conforme demonstrado na figura 5:

Figura 5: Quantidade total de registros nos cadernos de ocorrência (N=1004) ordenados por série

Verifica-se um súbito aumento da frequência de registros na terceira série, seguido de um visível decréscimo na quarta série. Coincidentemente, dos três professores responsáveis pela terceira série, há dois próximos da aposentadoria, justamente aqueles que registram o maior número de ocorrências. Todos os três professores responsáveis pela quarta série encontram-se na fase intermediária da carreira. Constata-se também que a maior frequência de registros nos cadernos de ocorrência encontra-se na sexta série, justamente o período detectado por Koehler (2003) em que os alunos começam a apresentar maior índice de menções a atos de violência psicológica cometidas pelo seu “pior professor”. Deve-se salientar que o número de registros na sexta série poderia ser maior, visto que um dos cadernos relativos a esse período escolar não foi fornecido à pesquisadora. A convergência destes dados respalda a idéia de um agravamento das tensões na relação professor-aluno com o passar dos anos, marcado pelo aumento do valor de incômodo das crianças. O termo “valor de incômodo”, conforme Winnicott (1956), consiste em uma característica essencial das crianças agressivas, que desafia seus cuidadores em dois níveis: 1) na capacidade de reconhecer a existência de uma privação, por trás das condutas anti-sociais e 2) na habilidade para favorecer a satisfação das necessidades afetivas infantis. Não se pode também negligenciar o desgaste do professor, cada vez menos disponível para conter – e não revidar – os ataques sofridos.

E que ataques são esses? O que incomoda o professor na convivência com a agressividade infantil? Nas anotações dos cadernos de ocorrência há registros que vão desde a não participação em classe até insultos dirigidos ao professor, passando pelo excesso de faltas e permanência fora de sala. Para facilitar a análise deste material, os registros foram classificados em cinco grupos maiores, de acordo com as características descritas:

- a) **manifestações agressivas**, contemplando as menções caracterizadas pela expressão da agressividade;

- b) **contato com a família**, envolvendo as citações que tratam da relação entre a escola e os responsáveis pela criança;
- c) **infrações**, abrangendo as transgressões às regras administrativas ou normas legais,
- d) **registros de frequência ocasional**, considerando as anotações eventuais e
- e) **registros que incluem mais de uma categoria, sendo que uma delas envolve algum tipo de manifestação agressiva**

A partir destes cinco grupos maiores, foram criadas as categorias, apresentadas na tabela 6 a seguir:

Tabela 6: Registros observados nos cadernos de ocorrência

Grupo	Categorias	Caracterização das ocorrências	Nº de registros
A Manifestações agressivas em classe	1. Advertência	Notificação da coordenação sobre o contato com o aluno, quando colocado para fora de sala ou encaminhado por funcionários da escola	22
	2. Agressão ao patrimônio	Pichações, depredação ou danos de qualquer tipo ao material da escola	6
	3. Agressão verbal dirigida ao professor	Ataques verbais dirigidos ao professor, tais como palavrões e insultos.	10
	4. Agressão física entre alunos	Brigas envolvendo ataque físico ao colega	97
	5. Agressão verbal entre alunos	Brigas entre alunos, sem menção a qualquer tipo de agressão física	37
	6. Agressão física ao professor ou funcionário	Ataques físicos dirigidos a qualquer autoridade da escola	2
	7. Desrespeito ao professor e/ou funcionário	Expressões de desacato ou indiferença à autoridade do professor, não caracterizando propriamente uma agressão verbal	45
	8. Perturbação do ambiente	Tumulto entre os alunos provocado por comportamento exibicionista, agitação, barulho, provocações, brincadeiras inadequadas	207
	9. Recusa das tarefas	Expressões de recusa às tarefas solicitadas em sala	75
	10. Outras manifestações agressivas	Expressões de agressividade que aparecem com menor frequência: ameaças de agressão física entre alunos, ameaças a professores/funcionários, intimidação, furto, mentira, danos aos objetos dos colegas e comportamentos de risco (ex.: atear fogo em sala)	33
	Total grupo A		534
B Contato com a família	11. Comparecimento do responsável	Presença do responsável em atenção à solicitação do professor/coordenação para conversar sobre o comportamento da criança	168
	12. Convocação do responsável	Notificação entregue ao aluno para que seu cuidador compareça à escola	37
	13. Dispensa	Saída do aluno por doença ou solicitação do responsável	6
	14. Reclamação parental	Presença do responsável para queixar-se sobre ameaças ou agressões dirigidas à criança matriculada na escola	6
	Total grupo B		217
C Infrações	15. À legislação	Excesso de faltas	8
	16. Às normas administrativas	Inclui todos os registros relativos a atrasos, permanência fora de sala, saída da escola sem autorização, falta de uniforme ou de material	57
	Total grupo C		65
D Registros de frequência ocasional	17. Outros	Baixo rendimento, posicionamento do professor sobre alguma reclamação parental, suspeita de doenças infecto-contagiosas (ex.: conjuntivite), registro de passeios, justificativa de falta, entrega de documento na escola	22
E Mais de uma categoria	18. Categorias combinadas	Anotações que incluem mais de um tipo de expressão agressiva ou sua conjugação com o contato com a família/infrações.	166

Considerando-se apenas o grupo A, relacionado às manifestações agressivas em classe, obtém-se um total de 534 registros (não incluídas as anotações referentes ao grupo E, que incluem a combinação de uma expressão agressiva e outra categoria, correspondente a 166 registros). A figura 6 abaixo demonstra o total de manifestações agressivas registradas em cada série (categorias 1 a 10), apresentando dados que corroboram não só a percepção do aumento do valor de incômodo infantil com o passar dos anos, mas também seu impacto a partir da terceira série, refletido no significativo crescimento do número de registros:

Figura 6: Total de registros relativos às manifestações agressivas (N= 534) distribuídos por série

Na figura 7 a seguir, pode-se observar a distribuição das categorias 1 a 10 por série, que revela quais manifestações agressivas predominam nos diferentes anos escolares.

Figura 7: Distribuição das categorias 1 a 10 (manifestações agressivas) por série

Já a figura 8, apresentada a seguir, demonstra a quantidade de registros relativos ao grupo B, correspondente ao contato com a família (categorias 11 a 14):

Figura 8: Distribuição das categorias 11 a 14 (contato com a família) por série

Legenda das séries					
1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série	6ª Série
Categorias					
11. Comparecimento do responsável			13. Dispensa		
12. Convocação do responsável			14. Reclamação parental		

Na primeira série, constata-se que a agressividade entre os alunos não está ausente, embora se verifique uma frequência muito baixa. Há 9 registros referentes às categorias do grupo C, refletindo a preocupação com a ausência de material e o excesso de faltas das crianças, que fere a disposição prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente ³ e demanda o comparecimento do responsável (figura 8). Verifica-se também a inexistência de quaisquer ações de agressividade dirigidas ao professor, bem como a ausência de outras manifestações agressivas, tais como furto e mentira. A expressão de agressividade observada é eminentemente física e restrita às brigas entre os alunos, comportamento que aumenta na segunda série.

³ ECA, Capítulo IV, Art. 55: “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.”

A presença parental torna-se mais freqüente a partir da terceira série, quando as crianças se encontram na faixa etária de 9 a 10 anos. Nesta série, o índice de agressão entre alunos aumenta substancialmente, assim como outras expressões destrutivas, a exemplo das agressões verbais entre alunos, da perturbação do ambiente e não participação em sala. Surgem as primeiras ocorrências de agressividade física e verbal dirigidas a professores e funcionários (categorias 3 e 6), bem como as manifestações de desacato e indiferença à autoridade (categoria 7). O fato ressalta um ponto de mudança na caracterização dos registros feitos pelos docentes: se na primeira série a preocupação maior diz respeito ao excesso de faltas, na terceira série as anotações refletem uma tensão presente na relação professor-aluno. Este parece ser o período em que os professores começam efetivamente a ter dificuldades para administrar a expressão da tendência anti-social, recorrendo com maior freqüência às notificações disciplinares e à convocação dos pais. É exatamente nesta faixa etária de 8 a 9 anos que se observa a demanda por atendimento psicoterápico, conforme os dados fornecidos por Souza (2005), no que concerne ao trabalho de prevenção do comportamento transgressor e uso de drogas. A autora constata ainda que existe uma elevada freqüência de início de uso de drogas por volta dos 11 anos de idade, bem como um alto risco de evolução para a drogadependência se as manifestações de tendência anti-social não forem cuidadas ou tratadas precocemente.

Ainda de acordo com as figuras 7 e 8, na quarta série as manifestações também aparecem na forma de agressão física entre alunos, permanecendo elevada a quantidade de convocações à família, evidenciando o uso significativo da estratégia de conversar com os responsáveis. Esta tendência se agrava no ano seguinte. Na quinta e na sexta séries, constata-se um aumento da perturbação do ambiente e das dificuldades de manter a autoridade, em função das condutas de desacato e indiferença ao professor/funcionários da escola. Além

disso, é visível o crescimento da não participação em sala (categoria 9) e de outros tipos de manifestação agressiva, relacionadas às ameaças, intimidação, furto e humilhação.

O aumento progressivo da agressividade da primeira à sexta série repete-se na análise mais aprofundada dos registros do grupo E (categoria 18), como se pode observar na figura 9:

Figura 9: Distribuição das expressões agressivas combinadas com outra categoria, ordenadas por série

Legenda das séries

1ª Série 2ª Série 3ª Série 4ª Série 5ª Série 6ª Série

Categorias

1. Advertência	6. Agressão física ao professor/funcionário	12. Convocação do responsável
2. Agressão ao patrimônio	7. Desrespeito ao professor/funcionário	13. Dispensa
3. Agressão verbal dirigida ao professor	8. Perturbação do ambiente	14. Reclamação parental
4. Agressão física entre alunos	9. Recusa das tarefas	15. Infração à legislação
5. Agressão verbal entre alunos	10. Outras manifestações agressivas	16. Infração às normas
	11. Comparecimento do responsável	17. Outros

Verifica-se entre os registros do grupo E que a única anotação relativa à primeira série conjuga uma briga entre alunos e a convocação do responsável (categorias 12 e 5). Na segunda série, já se observam duas menções à conjugação de brigas entre alunos com ataques verbais ao professor (4 e 7), além de agressão física e verbal entre alunos (4 e 5). Mas é na terceira série que se constata um visível aumento dos tipos de registro incluindo mais de uma expressão agressiva, com destaque para a perturbação do ambiente associada à recusa das tarefas (8 e 9), ao desrespeito ao professor/funcionário (7 e 8) e à agressão verbal dirigida ao professor (3 e 8) .

Na quarta série, destacam-se as agressões físicas entre os alunos (combinações 4 e 5; 4 e 6; 4 e 7; 4 e 8; 4 e 10). Em termos de frequência, porém, as categorias combinadas crescem efetivamente a partir da quinta série, com mais de 20 anotações de perturbação do ambiente/recusa das tarefas (8 e 9). Um alto número de registros desta mesma combinação de categorias aparece na sexta série, refletindo seu *valor de incômodo* entre os professores. Concretamente, a associação entre perturbação do ambiente e recusa das tarefas significa a inviabilidade de dar aula, tanto pela recusa do cumprimento das tarefas solicitadas, quanto pela dispersão e agitação causadas em classe. Trata-se, em outras palavras, da dificuldade de sustentação de um enquadre (o enquadre pedagógico), confirmando o crescente desafio imposto pela expressão da agressividade infantil. Isto esclarece a elevação, nas quintas e sextas séries, do número de expressões agressivas associadas à categoria desrespeito ao professor/funcionário.

Estes dados merecem consideração, sobretudo ao se pensar em um trabalho preventivo. As ações de combate à violência nas escolas têm dado prioridade à faixa etária adolescente, quando o valor de incômodo das manifestações agressivas torna-se visivelmente maior, devido ao seu poder destrutivo. Todavia, a agressividade entre os alunos, como observado no presente trabalho e em outras pesquisas (Tremblay, 2000; Charlot, 2002;

Debarbieux & Deuspienne, 2003), pode ser constatada em idade bem mais precoce, respaldando a adoção de medidas preventivas nos primeiros anos escolares, sobretudo a partir da terceira série.

3.1 O manejo da expressão agressiva: procedimentos institucionais e outros recursos

O que os professores fazem quando surgem situações na sala envolvendo agressividade? Os cadernos de ocorrência apresentam com clareza os recursos que, no dia-a-dia, são utilizados pelos docentes para contornar ou resolver os problemas relacionados à quebra de regras e normas de convivência. Alguns são procedimentos institucionalizados, mencionados nas entrevistas e amplamente observados nos registros de ocorrência, tais como:

- a notificação disciplinar: observa-se que o próprio registro do comportamento do aluno no caderno de ocorrência configura uma alternativa institucional para administrar as expressões de agressividade em classe. Há um registro que relata a apresentação do caderno pela professora como uma estratégia de intimidação⁴:

“O aluno X durante a aula brincou e perturbou os colegas e a professora. O aluno só mudou seu comportamento quando eu peguei este instrumento de registro.”

- a convocação do responsável: se as manifestações de agressividade são recorrentes, o responsável pela criança é convocado para conversar com o professor sobre o comportamento da criança. Normalmente, segundo as anotações, o cuidador é solicitado a auxiliar a escola na contenção das condutas agressivas.

“Os alunos A e B continuam sem fazer as atividades solicitadas. Estão sempre com brincadeiras inconsequentes, provocando desordem para chamar a atenção da classe. Providências: solicitar a presença do responsável.”

⁴ Os cadernos são mantidos na secretaria. Quando o professor precisa fazer um registro, solicita a alguém para buscar o caderno referente à classe em que se encontra.

- encaminhamento à coordenação: nesse caso, o aluno sai da sala para conversar com a coordenadora, podendo ou não receber alguma tarefa a ser cumprida nesse período.

“Durante a aula o aluno X não realizou todas as atividades propostas o que sobrou tempo para ficar mexendo com o Y o qual, por volta de 10:30 horas, o Y, puxar (sic) um estilete e tentou agredir o X. O caso foi passado para a coordenação.”

De acordo com a análise dos cadernos de ocorrência, o encaminhamento à coordenação, seguido muitas vezes da convocação dos pais, constitui o recurso mais utilizado para administrar os conflitos em sala, corroborando a experiência da pesquisadora no contato com a escola e indo ao encontro dos resultados encontrados também por Rusby, Taylor e Foster (2007). Assim, a resolução da situação-problema passa, freqüentemente, pelo afastamento das crianças envolvidas, a fim de se retomar o andamento da aula com os demais alunos. O excerto abaixo ilustra o uso desse procedimento, descrevendo com precisão o movimento crescente da expressão da tendência anti-social, que culminou com a retirada das crianças envolvidas da sala:

“Após o recreio, ____ (nome da funcionária) veio até a sala de aula dizendo que as alunas A, B e C subiram as escadas aos gritos, após isso foi conversado com a aluna A que se desculpou e prometeu não fazer mais isso, após algum tempo a mesma levantou-se do seu lugar, foi até a lata de lixo, pegou uma bolinha de papel e jogou no D, o mesmo jogou a bolinha de papel de volta, que acertou a E, a E pegou a vassoura e bateu no D, o mesmo deu um soco na boca da E e rasgou sua camiseta. Foram encaminhados para a CP e seus pais foram convocados.”

A leitura dos cadernos de ocorrência, todavia, permite identificar recursos alternativos utilizados pelos professores, a exemplo de conversar diretamente com a criança, suspender o recreio, fazer o aluno escrever as regras da sala e até mesmo solicitar a presença da coordenadora para conversar com toda a turma. A forma como os docentes registram cada um desses recursos guarda especificidades que merecem destaque.

Tome-se o primeiro deles: conversar com a criança. Este tipo de registro nunca aparece como providência adotada. Quando mencionado pelo professor, faz referência à falta

de êxito e/ou à impossibilidade de mudança através do diálogo, como se pode constatar nos exemplos a seguir:

“No dia ____ o aluno A ficou a aula toda perturbando os colegas e quanto mais pedir (sic) para ficar quieto mais perturbava os colegas, ficou tacando giz de cera no B, já foi conversado várias vezes, porém nada está adiantando mais.”

“No dia ____ o aluno pegou um lápis que estava caído no chão e da carteira mesmo jogou para a lata de lixo e acertou bem no rosto da professora. Já conversei com ele sobre o comportamento, porém não está havendo melhora.”

Este dado evidencia o fato de que o professor não só perde a esperança na relação com o aluno, mas principalmente a esperança em sua própria capacidade (potência) para contornar a situação, respaldando as observações já encontradas na análise das entrevistas.

As alternativas que se caracterizam como penalidade (suspender o recreio, escrever as regras da sala) são bastante raras. Verificaram-se não mais que três ocorrências no total de 17 cadernos analisados. Nesses registros, é visível a falta de parâmetros equalizadores, pois não há proporcionalidade entre a falta cometida e a punição correspondente aplicada pelos professores:

“Durante o intervalo o X bateu em um aluno da 3ªA, isto é, feriu o menino no peito e ele começou a chorar, e foi falado para ele que irá ficar sem o recreio por uma semana.”

“O aluno Y foi avisado pela professora que deverá ficar sem recreio por 3 semanas por indisciplina e falta de responsabilidade.”

O que justifica um tempo de suspensão de três semanas para casos de indisciplina e falta de responsabilidade expressos de forma indeterminada e de uma semana para agressão física? Note-se que este parâmetro é determinado pelo professor, influenciado provavelmente pelos sentimentos despertados pela criança.

Winnicott (1946), em uma palestra dirigida a magistrados, refere-se ao potencial inconsciente de vingança que deve ser levado em consideração quando a lei é aplicada na punição de atos anti-sociais. Para o autor, os sentimentos relativos à vingança pública devem ser respeitados, cabendo à legislação “proteger o criminoso contra essa mesma vingança

inconsciente e, portanto, cega.” (p. 120). Nas anotações sobre suspensão do recreio constata-se a presença dessa vingança inconsciente nos professores, os quais, sem um critério institucionalizado, podem adotar punições desproporcionais às faltas cometidas ou mesmo permitir que se faça justiça “com as próprias mãos”. Uma professora desta escola relatou, certa vez, que um dos meninos que vinham sendo atendidos no ambiente escolar apanhara de outras crianças, revoltadas com suas provocações. A docente comentou, com certo remorso, que não fez nada para protegê-lo dos colegas, deixando escapar sentimentos relacionados a essa necessidade de vingança inconsciente.

O fato remete à importância de considerar, em uma intervenção preventiva com professores, a reflexão e discussão conjunta sobre recursos alternativos de manejo, que possam fortalecer a autoridade docente e ao mesmo tempo, institucionalizar as condições de aplicação destes mecanismos, protegendo os alunos e os próprios professores de uma conduta movida pelo ódio.

Já as situações de convocação da coordenadora para conversar com a sala refletem, além da impotência vivida pelos professores, a frustração diante da dificuldade de conter a agitação dos alunos.

“Essa sala é muito barulhenta, trabalhosa, portanto dificultando o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos. Providências: conversar com a sala “

“É necessário que a coordenação venha conversar com os alunos da 5ª, pois não consigo realizar atividades devido ao tumulto. Existem alguns alunos que se destacam na bagunça.”

“Gostaria que a coordenação chamasse a atenção do aluno A, B, pois não se comportam na sala, não fazem as atividades.
A sala não permite o desenvolvimento das atividades. Acho necessário pensar medidas para colocá-la nos trilhos.”

Nos três fragmentos acima, observa-se a insatisfação dos professores com a impossibilidade de assegurar o aprendizado e/ou desenvolvimento das atividades. O recurso à coordenação constitui um pedido de ajuda para a sustentação de um *ambiente suficientemente bom*, favorável às relações de troca, ao envolvimento entre quem ensina e quem aprende.

Alguns estudos já apontaram que na relação professor-aluno, esse *ambiente suficientemente bom* demanda uma estabilidade, tolerância e disponibilidade por parte do professor (Freller, 1999). Mas nos registros de ocorrência, percebe-se com nitidez a dificuldade do público docente de contornar, solitária e tranqüilamente, as situações de tumulto. São ocasiões em que sua presença é simplesmente ignorada, requerendo uma figura de apoio, que exerça um papel de contenção.

“Assisti a aula de arte, pois a sala não estava permitindo que o professor fizesse seu trabalho.

O professor pediu para que os alunos pegassem o texto da aula anterior para poder prosseguir com a aula. Vários alunos não trouxeram o texto, alegando esquecimento. A X não estava nem com o caderno em sala, além de ficar rabiscando um pedaço de papel.

Com minha presença, os alunos ficaram “quietos” e foi possível ao professor, explicar o que havia planejado”.

(assinado pela coordenadora)

Quando Winnicott (1963a) avalia os papéis da mãe-objeto e da mãe-ambiente no processo de manutenção do ambiente suficientemente bom, destaca a importância, para a primeira, de “sobreviver aos episódios guiados pelo instinto” e no caso da segunda, de “continuar sendo ela mesma”, “empática” e “presente” (p.108). Nesse sentido, a solicitação da presença da coordenação pode ser compreendida como um apelo do professor para sobreviver ao tumulto, resistindo à indiferença dos alunos a partir do reconhecimento de uma autoridade maior. No entanto, este recurso tem suas desvantagens, não só porque “retira a autoridade do docente” (como já se ouviu no contato com a coordenação de uma outra escola), mas porque não devolve ao professor o pleno uso da capacidade de amar e de tolerar. Não o fortalece emocionalmente. Sendo assim, por mais que a presença de uma autoridade maior possa garantir algum alívio e apoio aos docentes, não necessariamente implica em um recurso eficaz a médio prazo, no sentido de minimizar a agressividade e/ou promover relações mais harmoniosas em classe. Daí o registro de apelos abrangentes, verdadeiros pedidos de socorro encontrados entre uma e outra queixa anotada nos cadernos de ocorrência:

“A aluna A, durante minha aula anterior na 8ª série, abria minha porta atrapalhando a aula, ao invés de permanecer em sua sala. Tentava atrair outros alunos para lhe fazer companhia fora de sala. Depois desta aula na 8ª, fui para a sala que ela freqüenta e não permiti que ela entrasse pois já havia iniciado a aula bem antes! Ela continuou se esquivando até que pedi para que fosse encaminhada à coordenação pela (nome da funcionária). O que fazer?”

“Enquanto estava na lousa os alunos A e B começaram a brigar com bastante violência parece que o motivo foi que o A jogou branquinho no B. Providência? Chamar os pais, conversar, tirar o aluno da sala não sei só sei que ele não permite que aconteça aula principalmente nas últimas.”

Nesses dois registros, escritos por professores diferentes, de turmas diferentes, destaca-se uma indagação: “o que fazer?”, “providência?”. São perguntas que refletem uma inquietação, não endereçadas apenas a quem comanda a escola. Ao escreverem sobre o desgaste ou o espanto frente aos acontecimentos em sala de aula, os docentes também estão perguntando a si mesmos: o que eu faço?.... o que é possível fazer?... onde vamos parar?... tem jeito?.... Há um “não sei” que se expressa com a preocupação de quem realmente não encontra solução nos procedimentos existentes para manejar os conflitos, seja **entre** os alunos, seja **com** os alunos.

Nessa perspectiva, confirma-se o resultado encontrado por Pacífico (2000) em seu estudo sobre a queixa docente. Os recursos disponíveis na escola não contribuem para o fortalecimento do professor, ajudando-o a sair de uma condição paralisante e inibidora, representada por um “lamento sem reflexão” (p.104). A pesquisadora alerta para a necessidade de capacitação e intervenções psicológicas que ajudem os professores a pensarem e buscarem soluções para os problemas dos quais se queixam. Os dados aqui apresentados mostram ainda mais: estes espaços de reflexão conjunta precisam configurar-se como um lugar não apenas de acolhimento/compartilhamento das reclamações e desabafos sobre as crianças, mas de elaboração dos sentimentos destrutivos mobilizados no convívio com a agressividade infantil.

3.2 A linguagem utilizada nos registros de ocorrência

Segundo o modelo especificado para os registros de ocorrência (figura 1, no item Método, p. 77), cada anotação deve ser acompanhado da assinatura da criança, demonstrando que ela tem ciência do fato. Este detalhe, particularmente, gera estranheza a quem não faz parte do ambiente da escola, principalmente quando se vêem letrinhas garranchudas, de quem ainda não adquiriu pleno domínio da escrita. A primeira vez em que o viu, a pesquisadora teve a impressão de estar diante de um boletim de ocorrência policial, onde há uma queixa, um encaminhamento para o caso e a assinatura da pessoa intimada. Nesse sentido, o modelo proposto para o registro faz pensar em uma função “não-dita” dos cadernos de ocorrência: a de responsabilizar o aluno pelos atos cometidos, embora faça uso de uma linguagem não apropriada à comunicação com a criança. Saliente-se, contudo, que o formato oficial dos registros dificilmente é seguido pelos professores, pois a maioria das anotações não inclui o “ciente” das crianças, nem preenche o campo “providências”. Cumpre lembrar que a maioria dos registros também não é assinada pelos docentes, razão pela qual foram consideradas todas as anotações de primeira a sexta série, sem identificar-se o professor e seu respectivo momento de carreira.

Ainda assim, um primeiro manuseio dos cadernos de ocorrência traz a impressão de se estar folheando relatórios. A linguagem aparenta frieza, distanciamento e objetividade. Puro registro de fatos. Com o tempo, o instrumento vai se tornando mais familiar, podendo-se enxergar algo da ordem da subjetividade. Os relatórios transformam-se em relatos. Alguns são breves, realmente. Permanecem sucintos, restritos à descrição das condutas inadequadas. Mas a intimidade com o caderno – processo que também parece acontecer com o professor – vai permitindo o uso de palavras mais expressivas, termos escritos com maior espontaneidade, indicadores daquilo que se pensa ou se sente em relação ao aluno. As primeiras observações

nesse sentido referem-se às palavras indicativas da frequência com que determinadas crianças mobilizam seus professores, bem como os adjetivos que recebem:

“O aluno A não participa da aula nem faz atividade. O mesmo está sempre conversando, brincando e desencadeando desordem. Também é malcriado quando chamado a atenção.”

“O aluno X, nº____, quando comparece as aulas, pois é muito faltoso, nunca traz o livro de matemática para a realização das atividades. Com isso, fica conversando e atrapalhando os colegas. Quando solicitado a realizar as atividades é insolente com os professores e se nega a fazê-las. Foi encaminhado a CP para uma conversa.”

“As alunas C e D foram encaminhadas para a coordenação. Ambas estavam batendo na carteira e gritando, enfim tumultuando o ambiente com a sua costumeira desordem.” (grifos nossos)

“Sempre”, “nunca”, “costumeira”...note-se que os termos utilizados se caracterizam pelo sentido do extremo e/ou da repetição. Como estas, outras expressões muito comuns nos relatos dos professores apresentam ao leitor a mesma conotação: “tudo”, “todos”, “mais uma vez”, “novamente”, “continua”...revelando uma experiência marcada pela sensação de que **nada muda** e de que **tudo está condenado**. Uma experiência de desgaste e descrença. Este é um aspecto importante a ser considerado em uma intervenção com professores, uma vez que esse tipo de experiência pode obliterar a percepção de pequenas mudanças, gestos de sensibilidade, criatividade e carinho que certamente essas crianças também manifestam.

A referência à má criação e à insolência, por sua vez, denota o ultraje sentido pelos professores, quando efetuam o registro. Khan (1984), ao analisar o atendimento a um paciente que lhe despertou a sensação de estar sendo ultrajado, menciona o sentimento de **rejeição** inicialmente mobilizado na contra-transferência, assim como o desejo de revidar as afrontas de seu cliente. Nessa perspectiva, pode-se pensar que o próprio uso de palavras que emitem julgamento sobre a criança constituem uma forma de devolver a afronta, atacando-a em palavras. É quando se constata que os cadernos de ocorrência apresentam outras funções, além daquela para a qual foram instituídos. Servem ao desabafo, à vingança e à descarga de um mal-estar.

“O aluno X xingou a mãe dos colegas, fala muitas besteiras e todos querem bater nele. Não ouve a professora, responde, joga a carteira no chão. Jogou a garrafa de água e quase acertou a cabeça do Y”.

Tome-se o exemplo acima. Não há solicitação de providências ou encaminhamento para o caso. Meramente o registro, sublinhando não apenas os fatos, mas os aspectos negativos do aluno. A professora aproveita um comportamento presenciado em classe (agressão verbal e risco de agressão física) para citar outras manifestações que têm lhe perturbado no dia-a-dia. Isso fica muito claro na mistura de tempos verbais (passado e presente), a qual evidencia a necessidade de incluir na anotação não só o que o aluno **fez**, mas o que ele **faz**. Escrever sobre a criança agressiva é poder atacá-la em palavras, condenando-a pelos atos de sempre, descarregando parte dos sentimentos destrutivos despertados no professor. Veja-se ainda a preocupação em mencionar que “todos querem bater nele”. Por um lado, essa notação reflete a precaução assumida pela professora, apresentando um risco que a criança corre em virtude de seu comportamento. Mas não seria também expressão de um desejo de punição? Não haveria em suas palavras a idéia de que a criança merece ser punida, pois está pedindo por isso, através de seus atos?

O fragmento a seguir ilustra melhor este desejo, a partir de uma evolução sutil no discurso da professora, explicitada no uso da justificativa:

“No dia ____ o aluno X provocou bastante os colegas durante a aula, e acabou apanhando, pois ele tem provocado bastante até apanhar. Conversar com ele nada está adiantando mais. Ele não quer fazer as lições, não para quieto no lugar, não obedece. Essa não é a primeira vez que isso acontece, vem ocorrendo todos os dias.”
(grifo nosso)

Distinguindo-se das anotações usuais sobre agressão física entre alunos, o registro acima é construído a partir de uma outra perspectiva. A criança vitimada, que tem apenas 9 anos de idade, torna-se sujeito ativo dos fatos. Essa inversão é tão incomum, que a professora lança mão de quatro elementos de sustentação argumentativa: 1) o uso da partícula “pois”, uma conjunção explicativa; 2) a menção às conversas infrutíferas com o aluno; 3) a

explicitação de outros comportamentos inadequados da criança (sua “ficha suja”, por assim dizer) e 4) o destaque para a frequência das condutas de indisciplina.

No que se refere ao destaque atribuído à “ficha suja” da criança, encontram-se alguns registros que salientam inadequações comportamentais observadas fora do ambiente escolar:

“X não faz as tarefas quando solicito. Responde com grosseria quando lhe chamo a atenção pedindo para que comece a trabalhar com a tarefa dada. Ela olha e debocha com um riso cínico. Está importunando com telefonemas de 45 minutos para a casa da Z. A mãe da Z já veio reclamar.

Hoje não conseguiu em tempo hábil fazer o envelope e a carta. Quando faltavam 2 minutos para encerrar a aula e eu estava começando a chamada ela veio à mesa para que eu corrigisse. Eu disse que não havia mais tempo. Comecei esse trabalho de cartas na semana passada. Ela também disse que não sabe o nº da casa dela. Não está se comportando como devia.”(grifo nosso)

A menção do abuso de tempo ao telefone cometido pela aluna destoa completamente das cenas que se desenrolam em sala de aula (as do presente e as “de sempre”), respaldando a constatação acerca da necessidade de ferir a criança, reunindo todos os seus aspectos negativos em uma mesma citação. Uma variação deste tipo de registro consiste na inclusão de vários alunos em uma única ocorrência, possibilitando a descarga da irritação do professor nas crianças que incomodam de maneira geral:

“X não copiou as lições da lousa. No final das aulas do dia $\pm$ 12:45 fui à sala para pedir a lição mas ela foi embora. Durante as duas aulas ela não copiou a 1ª parte e reclamou quando apaguei. Após a professora sair da sala às 12:45 houve guerra de papéis na sala e a X fez parte da turma, jogando papéis nos colegas. (assinatura da profa) Solicito à coordenadora da sala que providencie a troca da X, Y, Z que estão “no fundão” e não aproveitam a aula.”

Por vezes, a ironia serve como canal de expressão da raiva, constituindo uma solução de compromisso, via linguagem, entre os impulsos de retaliação e a contenção desses mesmos impulsos:

“O aluno X jogou uma bola de papel no colega, mas a bola bateu no meu rosto. Essa atitude inconveniente é comum entre os alunos, causando consequência desagradável.. Solicito sérias providências para que o acontecimento não se torne rotineiro também com os professores, já que com os alunos isso parece ser elegante e construtivo.”

“As seguintes alunas não sabem usar os livros, pois pensam que a sua utilidade é para bater na cabeça dos outros e fazer malabarismos. Não atendem a orientação da professora para que parem de estragar os livros. (A, B, C e D). Os alunos E e F fugiram da sala.”

Em outros casos, a intolerância materializa-se em frases curtas e severas, ostentando o autoritarismo tão criticado na prática docente:

“Não fez lição de casa.”

“Não gostei do seu comportamento hoje. Não trouxe o caderno.”

A intolerância pode estar relacionada à repressão da agressividade por parte dos docentes. De acordo com Winnicott (1964) a agressividade reprimida leva a uma tensão e controle excessivos, com inibição da capacidade criativa e riscos de explosões de raiva e ações perversas, o que pode esclarecer a rigidez de alguns professores.

Nos registros de desrespeito e agressão verbal ao professor é que se destacam as cenas de maior impacto para os docentes:

“A X tinha uma apresentação de artigo de jornal ontem e como eu faltei eu a chamei hoje. Ela berrou de lá do fundo da sala:
Eu esqueci o jornal.
Eu pedi que ela viesse a minha mesa. Ela retrucava do fundo da sala.
Eu disse: X você precisa ter mais educação, respeito.
Ela respondeu:
Você é que vai me ensinar?
Foi para fora.
Ela fez atividade com a (funcionária) e quando voltou para a sala foi malcriada com a (funcionária).”

“Nesta data de hoje o aluno X compareceu à escola e não realizou nenhuma atividade proposta pela professora, ficou conversando e novamente difamando a mãe do aluno Y, quando a professora corrigir (sic) seu caderno ele não tinha feito a lição e disse que para ele a presença era importante e que aquilo (a lição) não era nada para ele. Então a professora perguntou – Então o que tudo pra você (sic), ele descarregou o seu enredo de palavras – vai tomar no cu, vai se foder, que se dane...depois pegou o seu material e saiu da sala às 10:40 com seu material sem permissão da professora e foi pra quadra”.

“ O aluno C chegou atrasado na primeira aula. Entrou atrasado na 2ª aula, mas já disse que não trouxe o livro. Foi sentar com a colega para poder ler, mas quando eu fui anotar de novo um pedido para a mãe que ele precisava trazer o livro encapado e com etiqueta, ele começou a gritar que ia rasgar, que eu não podia rabiscar o caderno dele, que não era eu que comprava o caderno, que ele não gostava de mim e nem da minha aula.
Convocação para a mãe dia ____”

Aqui, os relatos transformam-se em verdadeiras narrativas, sinalizando o impacto emocional do professor nas situações. Com exceção do segundo fragmento, os textos são escritos na primeira pessoa do singular, confirmando o duplo papel de narrador e protagonista,

exercido pelo docente. O impacto emocional pode ser constatado pela necessidade de reconstrução dos fatos, repetição excessiva de algumas palavras e predominância de vírgulas na pontuação, particularmente nos dois últimos excertos. Considerando que os episódios são registrados no dia (e mesmo hora) em que ocorrem, estas observações sobre a linguagem caracterizam um texto escrito impulsivamente, sem elaboração prévia, contaminado pela fúria: cego, confuso e intenso. A linguagem permite entrever a falta de espaço no pensamento para a organização textual (atenção a regras gramaticais ou modelos discursivos), observando-se um esforço de elaboração (contextualização dos fatos) que fracassa perante a necessidade de descarga.

Em muitos casos, as cenas são brevemente descritas, com ênfase naquilo que foi dito pela criança. Nestes registros, o conteúdo dos ataques verbais aparece como condenatório em si mesmo, a ponto de o professor anotar - como acontece no terceiro fragmento - somente a frase agressiva do aluno:

“No final da aula, após não realizarem atividade, os alunos A e B disseram-me para “ficar em casa e não vir encher o saco deles.”

“Na aula de matemática, C usou palavrões para se referir às ordens do professor. “Não vou fazer essa merda!!!! Professor passa aí...”

“Não vou fazer porra de lição, foda-se!”

Quando os ataques verbais constituem agressões entre os próprios alunos, é maior o distanciamento emocional do professor, embora isso não signifique maior facilidade para manejar a situação:

“Nesta data de hoje o aluno A ficou a aula toda mandando a professora tomar no cu e falando coisas obscenas das mães dos alunos B, C e outros, a todo momento ele fica falando palavrões dos quais eu, professora X, não sou obrigada a ficar escutando”.

Note-se que o texto reassume um caráter mais objetivo, típico dos relatórios (“nesta data de hoje”), o qual não se mantém, resvalando para a dimensão pessoal que o fato adquire para a professora (“não sou obrigada a ficar escutando”).

O registro apresenta um importante aspecto da relação professor-criança agressiva, revelando o quanto os docentes interpretam as situações de agressividade como um ataque pessoal, perdendo as dimensões relativas à história da criança, sua precária condição afetiva e sua necessidade de deslocar a própria agressividade para o ambiente escolar. Ao tornar-se corriqueira, esta experiência alimenta um sentimento de rancor, resultante do desgaste contínuo e da mobilização de sentimentos destrutivos no professor.

De acordo com o dicionário eletrônico Houaiss (2001), o rancor implica um “sentimento de profunda aversão provocado por experiência vivida”, um “ódio profundo não expresso”, tendo por sinônimos a “fúria” e a “repulsão”. Etimologicamente, significa ranço, isto é, aquilo que sobra de uma decomposição: o azedume do sabor, o odor fétido. Kancyper (1994) refere-se ao rancor como sinônimo de ressentimento, que consiste na “amarga e arraigada lembrança de uma injúria particular, da qual se deseja tirar satisfações ⁵” (p. 7). Configura, portanto, uma ferida profunda, expressão de uma vivência que mistura ódio e dor, que reverbera e contamina as relações, clamando por vingança. Seus efeitos sobre os professores aparecem, sobretudo, no comprometimento da capacidade de enxergar os alunos como eles são: **crianças!** Há registros que denotam tanto rancor, que sua leitura torna-se hilária, transmitindo a sensação de exagero, já que os escritos não fornecem a dimensão emocional do contexto, o qual caracteriza-se por excessiva tensão. Essa reação mostra-se um indicador importante a ser considerado em um trabalho de intervenção. Não faltaria um pouco de humor aos professores?. Humor no sentido da capacidade de brincar e “metabolizar” a agressividade infantil, devolvendo-a de modo a favorecer uma tendência à conciliação? Na análise de todos os dados coletados, não foi identificada a presença desse humor, que poderia trazer efeitos benignos na relação com os alunos.

⁵ Grifo da pesquisadora

Khel (2004) refere-se ao ressentimento como uma constelação afetiva bastante apropriada aos conflitos do homem contemporâneo, marcado por uma cultura individualista e narcísica. Na lógica do ressentimento, explica a autora (ibid), sustenta-se a integridade narcísica atribuindo-se a um outro a responsabilidade pelo próprio sofrimento ou fracasso. A autora lembra que o prefixo “re”, na língua portuguesa, aponta para a repetição. Ressentir é sentir novamente, evocar o retorno da mágoa. Daí talvez uma outra razão para a postura queixosa, o lamento monótono, o sofrimento sintomático expresso nas reclamações docentes, constatado no trabalho de Pacífico (2000). O ressentido, afirma Kehl (ibid), não é alguém incapaz de esquecer ou perdoar, mas alguém que “*quer não se esquecer, não perdoar*” (p.12).

Por outro lado, um trabalho preventivo não pode desconsiderar a mágoa e a raiva dos professores, negando o potencial de ódio da relação professor-aluno. Ao contrário, deve-se atentar para o alerta de Winnicott (1939)⁶ contra o sentimentalismo no trato com crianças. O sentimentalismo embute um ódio recalcado, que cedo ou tarde vem à tona. Além disso, não se pode esquecer que a agressividade constitui a base da reparação. Como bem afirma Winnicott (ibid), “toda agressão que não é negada e pela qual pode ser aceita a responsabilidade pessoal, é aproveitável para dar força ao trabalho de reparação e restituição” (p.96). Ajudar os professores a conviver com suas crianças agressivas implica acolher e refletir sobre o que há de destrutivo nessa relação.

⁶ Coincidentemente, um texto escrito para professores.

4. Comparação entre o discurso verbal nas entrevistas e as observações nos cadernos de ocorrência

Duas fontes de informação, duas perspectivas de análise. De um lado, um documento oficial, que registra as condutas inadequadas das crianças, atestando – a quem interessar possa – as manifestações agressivas observadas na escola. De outro, o relato dos professores – aqueles que decidem o que é registrado ou não – descrevendo sua experiência de convívio com a agressividade infantil. Que convergências podem ser encontradas nesses dois tipos de discurso? E que divergências são percebidas?

A princípio, deve-se assinalar que esta comparação seria mais precisa se os professores entrevistados fossem responsáveis por uma única turma, efetuando registros em um único caderno, o que só acontece da primeira à quarta série. Em virtude do perfil definido para os participantes da pesquisa (docentes do ciclo 1 e também da quinta e sexta séries), isto não foi possível, constituindo uma limitação metodológica do presente trabalho, já que a partir da quinta série os cadernos passam a conter registros de mais de um professor. Muitas vezes, os docentes sequer assinam estes registros, dificultando a identificação e comprometendo uma análise rigorosa entre o que foi dito nas entrevistas e o que foi escrito ao longo do ano sobre as condutas agressivas. Apesar disso, é possível reconhecer aspectos importantes de ambos os discursos, ampliando a compreensão do sofrimento dos professores.

Do ponto de vista quantitativo, os registros demonstram claramente o aumento do valor de incômodo das crianças agressivas à medida que se tornam mais velhas. Este dado se reflete nas entrevistas: os professores de quinta e sexta séries, mesmo quando pertencentes às fases inicial ou intermediária de carreira, são os que expressam maior nível de desgaste e sofrimento. Já no grupo III (fase pré-aposentadoria), o relato da professora 11, responsável por uma turma de terceira série, é o mais contundente quanto à impotência frente à agressividade infantil. Coincidentemente, é a professora que se encontra mais próxima da

aposentadoria entre todos os entrevistados, fator que pode ter influenciado na maior espontaneidade para expressar seus sentimentos. Por outro lado, a professora 9 (grupo III), única a afirmar que não possuía alunos agressivos em sua sala, tem sua versão corroborada pelos cadernos de ocorrência. Sendo alfabetizadora, responsável por uma sala de primeira série, esta professora depara-se com crianças cujo valor de incômodo ainda não é percebido como tal.

Em relação aos tipos de atitudes agressivas, os relatos dos professores ressaltam manifestações semelhantes às aquelas anotadas nos cadernos de ocorrência. A tabela 7 oferece uma comparação objetiva entre as atitudes agressivas assinaladas pelos docentes (já apresentadas nas tabelas 2 e 3) e a predominância de registros dos cadernos, sintetizando os resultados já categorizados:

Tabela 7: Comparação entre as atitudes observadas e vivenciadas pelos professores e os registros de ocorrências

Identificação				Dados obtidos nas entrevistas		Dados dos cadernos de ocorrência
Prof.	Idade	Tempo de ensino	Séries em que trabalha	Atitudes agressivas observadas pelo professor na escola	Situações em que o professor sentiu-se provocado	Predominância dos registros (por série)
1.	41	3 anos	5ª a 8ª	<ul style="list-style-type: none"> • Perturbação do ambiente • Provocações entre alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Desacato/afronta • Perturbação do ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> • Perturbação do ambiente (5ª e 6ª séries)
2.	28	5 anos	1ª	<ul style="list-style-type: none"> • Agressão física entre alunos • Brincadeiras de luta • Furto 	<ul style="list-style-type: none"> • Desacato/afronta • Perturbação do ambiente • Agressão física de aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • Agressão física entre alunos (1ª série)
3.	48	3 anos	6ª a 8ª	<ul style="list-style-type: none"> • Agressão física entre alunos • Agressão ao patrimônio 	<ul style="list-style-type: none"> • Desacato • Perturbação do ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> • Perturbação do ambiente (6ª série)
4.	26	6 anos	1ª e 2ª	<ul style="list-style-type: none"> • Agressão física entre alunos • Desacato • Perturbação do ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> • Agressão física de aluno 	<ul style="list-style-type: none"> • Agressão física entre alunos (1ª e 2ª séries)
5.	37	17 anos	3ª e 4ª; algumas turmas de 5ª a 8ª	<ul style="list-style-type: none"> • Agressão física entre alunos • Palavrões • Provocações entre alunos • Brincadeiras de luta • Furto 	<ul style="list-style-type: none"> • Desacato 	<ul style="list-style-type: none"> • Perturbação do ambiente (3ª série) • Agressão física entre alunos (4ª série)
6.	45	18 anos	5ª a 8ª	<ul style="list-style-type: none"> • Palavrões • Provocações entre alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Perturbação do ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> • Perturbação do ambiente (5ª e 6ª séries)
7.	31	12 anos	4ª	<ul style="list-style-type: none"> • Agressão física entre alunos • Palavrões • Desacato • Perturbação do ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> • Desacato • Perturbação do ambiente • Recusa das tarefas • Agressão física de aluno • Ameaças de aluno • Ofensas entre alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Agressão física entre alunos (4ª série)
8.	48	17 anos	5ª a 8ª	<ul style="list-style-type: none"> • Agressão física entre alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Recusa das tarefas 	<ul style="list-style-type: none"> • Perturbação do ambiente (5ª e 6ª séries)
9.	48	28 anos	1ª	<ul style="list-style-type: none"> • Desacato • Brincadeiras de luta 	<ul style="list-style-type: none"> • Prepotência entre alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Agressão física entre alunos (1ª série)
10.	56	22 anos	1ª a 8ª	<ul style="list-style-type: none"> • Não considera atitudes como agressivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Recusa das tarefas • Brincadeira com material escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Agressão física entre alunos (1ª, 2ª e 4ª séries) • Perturbação do ambiente (3ª, 5ª e 6ª séries)
11.	60	20 anos	3ª	<ul style="list-style-type: none"> • Agressão física entre alunos • Palavrões • Desacato • Perturbação do ambiente • Agressão ao patrimônio 	<ul style="list-style-type: none"> • Desacato • Ameaças verbais de alunos • Depredação 	<ul style="list-style-type: none"> • Perturbação do ambiente (3ª série)
12.	58	22 anos	5ª a 8ª	<ul style="list-style-type: none"> • Agressão física entre alunos • Palavrões • Desacato 	<ul style="list-style-type: none"> • Desacato • Perturbação do ambiente • Recusa das tarefas 	<ul style="list-style-type: none"> • Perturbação do ambiente (5ª e 6ª séries)

Observa-se que uma certa convergência entre os relatos das entrevistas e os registros nos cadernos de ocorrência, considerando-se a série em que os professores trabalham. Uma exceção refere-se à professora 8 (grupo II), que aponta a recusa das tarefas como situação incômoda, embora prevaleçam os registros relativos à perturbação do ambiente na quinta e sexta séries. Outras menções fogem à predominância dos registros de ocorrência, particularmente aquelas vividas pelos professores como provocação ou agressão direta, a exemplo do desacato, das ameaças verbais e das agressões físicas de alunos. Mesmo assim, há uma coerência no discurso dos professores, que apontam como fonte de sofrimento as mesmas vivências assinaladas nos cadernos. Mas é importante frisar que este dado também reflete o quanto os docentes expõem seu mal-estar quando lhes é oferecido um espaço de escuta, descrevendo as situações em que efetivamente se sentem perturbados pelos alunos, relatando as atitudes que costumam ser o foco dos seus registros de ocorrência.

Do ponto de vista qualitativo, nota-se uma diferença acentuada nos discursos. Os registros, escritos sem prévia reflexão, evidenciam o sentimento de raiva com maior intensidade do que aquela observada nas entrevistas. O contato com os professores assegura uma proximidade que torna muito mais visível a ambivalência da relação com os alunos, evidenciando não apenas os sentimentos de raiva e frustração, mas também o cuidado e a amorosidade. Tomem-se os exemplos a seguir:

“No dia ____ o aluno X após o recreio chegou 20 minutos atrasado para a sala de aula. Não é a primeira vez que vem digo (sic) isto acontece quase todos os dias ele chegar após o recreio bastante atrasado. Conversar com ele nada (sic) está adiantando mais. Não houve nenhuma melhora no comportamento.” (Registro de ocorrência)

“Eu nunca, é..dei graças a Deus como esse ano. Porque sempre, eu fico preocupada com eles. Você vê, ele tava faltando, eu tava preocupada com ele, né? Eu dou graças a Deus (ri), mas ao mesmo tempo eu tô preocupada. Porque ele é aluno da minha sala.” (professora 11, grupo III)

Os fragmentos acima ilustram bem esta diferença. O registro, embora possa conter certo nível de preocupação (ou não seria digno de nota), exala uma antipatia que escapa a

todas as tentativas de correção ou redirecionamento do discurso por parte do professor (“conversar com ele nada está adiantando mais”). É como se o docente assumisse, na escrita, um lugar tirânico, atestando os aspectos maus do aluno com o uso de um tom formal e categórico. Perde-se, com isso, a brandura necessária à observação mais ponderada das atitudes do aluno. O ódio pode alcançar dimensões tão acentuadas que, em alguns casos, comprometem a organização do texto:

“Neste dia de hoje ____ (data) o aluno A estava fora do seu, a professora pediu para que ele sentasse no seu lugar, ele foi para fundo da sala e o aluno B discutiu com o A (a professora desconhece o motivo) e o aluno (B) mando o A tomar no cu, então o A deu um tapa no rosto do B, que saiu chorando da sala.”

Neste fragmento, as omissões, as introduções bruscas de novos elementos, a deficiência na pontuação sugerem a intensidade dos sentimentos mobilizados na situação, transtornando o pensamento e prejudicando a capacidade de expressão. A escrita confusa apresenta-se como descarga. O fato de os cadernos de ocorrência assumirem a função de receptores de sentimentos tão violentos denota o quanto os professores não dispõem de um espaço institucional para retomarem o equilíbrio, reorganizando-se internamente.

Na fala, os professores já conseguem transmitir outros sentimentos, como a preocupação e a benevolência. Talvez seja este o motivo pelo qual o ressentimento torna-se muito mais evidente nos registros do que nas entrevistas. As conversas com os professores não refletem o mesmo rancor expresso nos cadernos de ocorrência. No máximo, constata-se matizes de ingratidão no discurso verbal e, com uma sutileza ainda maior, velados desejos de vingança:

“Eu falei pra ele assim, que “ eu tenho certeza que a sua mãe em casa deve falar assim: ah, aquela professora, vagabunda lá, que não faz nada! Por isso que você age de-, age dessa forma. Pela sua mãe não valori-, não me valorizar como professora.” Aí ele ficou quieto, porque é verdade.” (professora 7, grupo II)

“Nenhum dos 4 tinha trazido o livro. E isso acontece frequentemente. Eles já nem trazem porque aí não vão fazer nada. Então, era pra ler o texto, eles já não leram. (...) Eu coloquei pra fora, levei os 4. (...) Eu anotei e eles foram pra ela [refere-se à coordenadora]. Então o que ela fez? Pediu que eles, é o mesmo grupinho, sempre que acontece, faz isso várias vezes, em várias aulas...Ela fez eles fazerem a atividade na sala dela.” (professora 8, grupo II)

Nos depoimentos acima, vê-se que as atitudes das professoras carregam um histórico de desgaste, que emerge nos momentos de conflito. Ao mesmo tempo em que estão assinalando para os alunos a importância da participação em classe, fazem-no movidas (também) por sentimentos de indignação pela indiferença ou descaso apresentados pelas crianças. Por isso a professora 7 (grupo II) expõe, na frente de toda a turma, o que pensa a respeito da mãe de determinado aluno, quando este começa a expressar-se agressivamente em sala. A vingança é dupla, pois além de constranger a criança, denigre a imagem materna. Com o peso de suas palavras, ela gagueja, sugerindo o aflorar da culpa e a ação da auto-censura. Já a professora 8 (grupo II), cansada do “mesmo grupinho” que “faz isso várias vezes, em várias aulas”, leva os alunos para a coordenação e compraz-se com o devido cumprimento da tarefa, exigido pela coordenadora. É como se, finalmente, obtivesse uma punição para aqueles que “não fazem nada da atividade da aula e ficam brincando”. E se a própria tarefa transforma-se em penalidade, não se aproveita o conflito como oportunidade de compreensão das dificuldades na relação professor-aluno.

Devido à ambivalência, uma análise menos atenta poderia não captar as nuances destas sensações de falta de reconhecimento e necessidade de vingança presentes nos relatos dos professores. Quando se analisam, porém, os aspectos ligados à segurança no exercício da profissão, as sutilezas discursivas aparecem muito mais no campo dos registros de ocorrência do que nos relatos, como acontece nos exemplos a seguir:

“O aluno X brigou com o aluno Y, na sala de aula. Conversei com o mesmo o tempo todo para que não brigasse com o Y mas ele ficou provocando, falando que tinha um chicote para bater no Y, que ele e os amigos tinham um cativado e que levam para lá cara safado e que ia arrancar sangue do Y, fiquei ao lado dele o tempo todo explicando que ele tem que parar com essa mania de brigar com os colegas pois todo dia na volta do recreio, vem meninos de outras salas até a porta para bater no X. Ele não me ouviu e num momento que fui até o armário os mesmos se atracaram na sala.
Deixei claro para o X que ele terá que trazer a mãe para conversar.”

“Novamente o A fala palavrões para mim. Eu já havia pedido para ele falar baixo, parar de retrucar quando eu falo com a classe. Ele não liga e falou: Foda-se! De novo palavrões e os bilhetes acima também falam dele respondendo mal aos professores. E aí? Quantas reclamações!
PS – Falou no corredor: eu vou pegar ela!”

Em função da linguagem característica de relatórios, os registros disfarçam os cuidados assumidos pelos professores na relação com os alunos. É no uso de algumas expressões que o leitor pressente uma atitude cautelosa, preocupada em documentar a postura adotada no momento do conflito (“conversei com o mesmo o tempo todo”), atenta à importância de comprovar os fatos (“os bilhetes acima também falam dele respondendo mal aos professores”) e de registrar eventuais ameaças sofridas (“falou no corredor: eu vou pegar ela!”). Tal precaução só pode ser compreendida a partir das entrevistas com os professores, onde eles expõem a angústia persecutória presente na sala de aula:

“Ele (aluno) me ameaçou de morte, ele inventou pra mãe dele que eu tinha chutado ele. Aí eu falei pra mãe dele assim: “com a bota que eu estava, se eu tivesse chutado a perna do seu filho eu teria quebrado..a perna do seu filho”. Aí..ele tinha me ameaçado, eu escrevi no caderno.. tudo o que tinha acontecido na sala de aula, porque tem o caderno de ocorrência, aí olhou pra mim e falou assim: (imitando, pejorativamente) “realmente, ele te ameaçou mesmo. Porque até o nome do lugar que o pai dele mora tá escrito aqui. Que é Itapevi. ” Aí falei assim: “pra senhora ver. Como não é mentira”. Então, a partir desse momento, eu comece-, eu falei, ah, é assim? Então se eles têm o direito de ir reclamar da gente, enquanto professor, eu também vou ter meus direitos de reclamar. Então eu vou começar a fazer isso. Tudo o que acontece, eu vou chegar pra coordenadora, e vou falar. Se você pegar (começa a elevar o tom de voz) o caderno de ocorrência da minha sala esse ano, você vai ver o tanto de ocorrência que tem. Porque tudo o que acontece eu escrevo. Porque se um dia eu precisar..pra alguma coisa, eu tenho respaldo.”(professora 7, grupo II)

No depoimento da professora 7 (grupo II), percebe-se claramente o papel exercido pelo registro no sentido de comprovar as afirmações da docente perante a mãe da criança. Além disso, constata-se que o caderno transforma-se em um ponto de apoio, protegendo a professora de eventuais ameaças (“se um dia eu precisar...pra alguma coisa, eu tenho respaldo”) e estabelecendo um lugar para as suas queixas (“eu também vou ter meus direitos de reclamar”). A angústia persecutória torna-se visível em três níveis: o medo das ameaças do aluno, o receio de acusações de agressão física contra a criança (transgressão legal), a ansiedade perante um confronto com a mãe (acareação). Tudo isso faz pensar na semelhança entre os registros e os boletins de ocorrência policial, indicando a deterioração dos laços de confiança entre a escola e a família, entre o professor, os pais e os alunos.

Responsável por uma turma de quarta série, com crianças na faixa etária de 10 anos, seria exagero da professora 7 (grupo II) sentir-se tão ameaçada frente a uma situação de conflito com um de seus alunos? Talvez haja outros elementos que esclareçam sua ansiedade. Zibetti (2004), ao analisar o diário de aula de uma professora em início de carreira, observa que a angústia docente carrega o temor de não corresponder às expectativas do contexto social, de perder a posição e o prestígio. A autora considera que esta angústia remete ao medo da perda do amor do objeto. Por isso é tão dolorosa, podendo levar ao adoecimento e à desistência da profissão. Desse modo, é possível que a insegurança despertada no confronto com os alunos represente, em nível inconsciente, o risco de uma perda vital, simbolizada pelo respeito alcançado dentro e fora da escola. Daí a necessidade de preservar a própria imagem, registrando-se as atitudes (cabíveis e adequadas, vale salientar) adotadas nas situações de conflito.

Todavia, não se pode negligenciar a realidade concreta vivida por estes professores. A professora 4 (grupo I) teve seu braço quebrado ao tentar separar uma briga, também em uma sala de quarta série. Sua reação restringiu-se aos cuidados médicos:

“E eu falei também eu não vou...fazer nada, do tipo pressionar o Conselho Tutelar porque eu não...não é minha intenção..nem prejudicar, porque a gente não sabe..as pessoas que a gente lida, né? A gente não sabe. Aí ficou por isso mesmo.”

Sujeitos de uma época marcada pela violência, os professores também sofrem os efeitos da falta de segurança pública, tornando-se vítimas do medo generalizado de reações impulsivas (e explosivas) nos confrontos interpessoais. Vários docentes residem no bairro da escola e temem retaliações, não por parte das crianças, mas de seus familiares. Não se pode deixar de salientar, contudo, a repercussão deletéria para a relação com os alunos, quando um professor começa a envolver suas crianças neste clima de apreensão e persecutoriedade:

“Não, não tenho medo. Não tenho medo porque eu deixo bem claro uma coisa pra eles. Eu falo: “eu aviso tudo o que acontece dentro dessa sala de aula, eu aviso a coordenadora. E se uma, um dia acontecer alguma coisa comigo”, eu falo pra eles, “você podem ter certeza que eu vou buscar os meus direitos”. Aí eu pego e dou

assim meio que um...um susto neles, eu falo assim: “eu tenho um documento com meu advogado...que se acontecer alguma coisa comigo, ele já tem o nome dos alunos suspeitos, e eu vou entrar com um processo contra a mãe.” (professora 7, grupo II, ao ser indagada se sentia medo)

Susto, advogado, alunos suspeitos, processo judicial...Mais uma vez, a professora 7 (grupo II) atua como porta-voz não apenas dos receios que circulam entre os docentes, mas de um tipo de vínculo estabelecido com as crianças. Suas palavras evidenciam que o contato com a turma baseia-se na desconfiança e na ameaça. Trata-se de um dado importante, uma vez que as falas dos professores remetem constantemente ao sentimento de estar sendo avaliado, julgado, acusado e ameaçado, responsabilizado por todos os maus resultados da escola. Não é impossível que uma postura mais ameaçadora em classe resulte de um mecanismo de identificação com o agressor, levando os professores a atuarem em sala de aula com a mesma tirania⁷ de seus avaliadores (pais, governo, sociedade, mídia).

Ressalte-se que o estabelecimento deste tipo de contato com as crianças agressivas apenas reproduz uma linguagem que elas conhecem bem: a da represália. Alguns docentes intuem o significado desta linguagem na vida das crianças, particularmente no contato com os pais ou responsáveis. Diz a professora 4 (grupo I):

“Às vezes a mãe não, não, ela não sabe mais o que fazer. Ela fala “ai, não sei mais o que eu faço com meu filho.., ai, desisti dele”. Você entendeu? E aí, se a mãe desistiu, o que que eu posso fazer? né? (...) o (nome do aluno) também era um caso de agressividade grande que eu tinha aqui, não sabia, não, não veio alfabetizado pra segunda série, é..muitos problemas. Chamei a mãe, ela falou a mesma história. (imitando) “é, porque eu me mato pra você. Você me, você quer que eu fale pra você como era antes? Que eu saía pra gandaia, largava você?”. Aí o menino chorou, chorou, chorou, chorou, chorou. (...)Mas é assim, eu percebo que se você se aproxima..conversando, acho que dá mais resultado que você brigando. “

Esta referência aos pais constitui um outro aspecto que diferencia a qualidade dos discursos nas entrevistas e nos registros. Novamente, a característica formal (e quase jurídica) dos cadernos de ocorrência contribui para que as menções aos responsáveis configurem anotações sucintas sobre seu comparecimento (ou não). Nas entrevistas, já se podem notar

sentimentos de raiva e indignação contra os pais, tanto em relação àqueles que atendem às convocações quanto àqueles que não aparecem na escola:

“A gente tem muita dificuldade de conversar com alguns pais. Porque chama, chama, desses alunos que você vê que não tem acompanhamento, muitos nem vêm pra escola. Nas reuniões de pais não vêm.” (professora 8, grupo II)

“Mãe vem, vai, vem, vai, nada resolve. A mãe do (nome do aluno) teve hoje. (...)Pra nada! Porque ela acaba de sair...que ela veio porque acho ela soube que ontem eles levaram papelzinho, pra..que vão receber tênis. Aí elas vêm. Só por interesse, como se diz, né? Aí, fiquei, ainda bem que eu já tava com o papelzinho na mão, ela assinou, tal. Mas é assim. “E o (nome do aluno)?” “O (nome do aluno), continua o mesmo”, falei pra ela. “Vem cá, vem cá, (chama o aluno). “Você não tá fazendo a lição, sua mãe tá vendo seu caderno? A senhora tá vendo o caderno dele?” “Tô.” Tá nada! Pois é difi-. (ri). Eles ficam o dia inteiro, às vezes, ou fazendo coisas na capa do caderno, ou não fazendo nada. Como é que ela tá vendo o caderno? Sabe? Quer dizer. Ela mente na frente dele, né? Que tá vendo o caderno. Porque não tá.” (professora 11, grupo III)

A indignação dos professores recrudescer principalmente quando percebem que os pais apresentam maior interesse pelos benefícios concedidos através da escola do que com o próprio desempenho de seus filhos. Atingidos, mais uma vez, pela ingratidão e desejos de retaliação – agora em relação aos pais - os docentes relatam situações que não aparecem nos cadernos de ocorrência:

“Agora eu entendi porque ela bate tanto no pé, porque o menino...tem que vir pra escola.” Ele faz parte desse programa. Então...por isso que outro dia eu discuti com ele, que eu falei pra ele assim: “pôxa vida! como que você vem pra escola pra não fazer nada?” (imitando, em tom de desprezo)“É, pra mim o importante é a presença”. Por causa disso. Então, pra ele o importante não é aprender, não é ler, não é escrever, não é saber coisas novas. Pra ele o importante é a presença, pra mãe dele poder ganhar o dinheiro do bolsa-escola. Só que esse mês eu tirei o leite dele. Ele não recebeu o leite, porque ele tava estourando em faltas. “ (professora 7, grupo II)

“Se você falar “eu quero sua mãe aqui pra conversar com ela e eu vou entregar o leite só pra ela”. Porque aí a mãe tem que vir na escola. E ela muitas vezes não quer vir. E já fica muito brava, quando chega aqui, muitas vezes tá se descabelando aí, “porque que meu filho não ganhou leite?” Então uma preocupação grande que existe, nos alunos e nos pais, é ganhar o leite. (...) Mas a família não se preocupa então em falar “ó, você tem vários benefícios na escola. Você vai ganhar o leite, você vai comer a merenda e também você vai lá pra estudar, aprender, pra melhorar”. Você vê que, na reunião de, com pais, quando a gente conversa mais com eles, e tudo, o questionamento é leite e a merenda. Estudar é pra alguns.” (professora 8, grupo II)

⁷ Para surpresa da pesquisadora, a “ingratidão” configura um dos usos informais da palavra “tirania”, segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa.

Quanto às alternativas de manejo, os cadernos de ocorrência mostram-se repetitivos nos tipos de anotação e providências adotadas. Nas entrevistas, ao contrário, revela-se uma riqueza de atitudes praticadas no dia-a-dia, nem sempre percebida pelos docentes. Se indagados diretamente sobre as possibilidades de manejo das condutas agressivas, os professores geralmente lembram-se dos procedimentos institucionais, nos quais pouco acreditam. Assim diz a professora 5 (grupo II):

“Escreve a advertência e ele leva para o pai assinar, aí depois é chamado os pais para vir aqui, aí depois disso não acontece mais nada, (risos), aí você retoma tudo de novo, começa, porque não passa disso.”

Todavia, ao longo das conversas com os docentes, descobre-se que alguns professores assumem formas diferenciadas de se posicionar frente à agressividade, sendo possível reconhecer nas estratégias um *continuum* de tolerância. Em seu grau mínimo, surgem as alternativas do afastamento do aluno da classe. Em seu grau máximo, vê-se o esforço para fornecer parâmetros não agressivos para a resolução de conflitos e até mesmo usar do bom humor ou dispensar uma atenção individualizada. Entre a intolerância e a tolerância, os professores vão se sustentando, procurando evitar confrontos e impedir os atritos entre os alunos, seja ocupando toda a aula com atividades – para não dar tempo para o surgimento de brigas - seja fingindo-se de surdos ou cegos às ofensas ocorridas em sala. Esta riqueza de estratégias bem poderia ser explorada e aproveitada nos encontros da equipe docente, ajudando-a a descobrir e apropriar-se de sua potência.

Talvez seja este o maior desafio de uma proposta de intervenção com professores, pois o reconhecimento da potência implica a elaboração dos sentimentos hostis dirigidos aos alunos, aos pais e até a si mesmo. Nas entrevistas, as metáforas trazidas pelos docentes ilustram o sofrimento trazido por uma agressividade não digerida, inibida em seu potencial construtivo:

“É, que a gente é louco mesmo, não deve bater bem. Não deve ser normal. Tem professor que realmente não deve ser normal. Porque pra fazer o que faz, não deve ser....não deve tá em...nas suas capacidades normais porque ele...sonha ainda?! Porque aquele que sonha não pode tá. Porque o cara que tá...com pé no chão, diante da situação, ele não, não fica mais. Ele não agüenta. Ele não suporta ver tanta coisa. Né? É como você ver uma tourada, o cara te provoca e te espeta, te provoca, te espeta, te provoca e te espeta...morre, vem outro. Faz uma outra arena. Vem outro, te provoca, te espeta, faz um espetáculo ainda em cima de você. (...) E é um espetáculo. E você vem todo dia pra, pra arena, e você...né. E todo dia eles vão te colocando, botam aquele lenço vermelho pra você ver, assim. “vê se você pode comigo”. É uma coisa muito...triste. Né? É que tem os loucos que ainda suportam tudo isso, é capaz ainda dele ressuscitar ainda...das cinzas, e amanhã tá aqui de novo e amanhã, tá aqui de novo, e amanhã, tá aqui de novo.” (professora 9, grupo III)

Consumação, esvaziamento, morte. O discurso hiperbólico da professora 9 evidencia o trágico sofrimento experimentado, a seu ver, pelos professores. Os elementos relacionados à loucura, morte e ressurreição não inspiram esperança, mas **castigo**. Nas repetições da seqüência discursiva, observa-se a fantasia do **sacrifício**, que é diário, constante e sem fim. Não há perspectivas, apesar do esforço no sentido de aparentar motivação. O tom agressivo de seu depoimento provocou na pesquisadora o movimento defensivo e inconsciente de desligar o gravador, encerrando a entrevista. Na experiência contratransferencial de estar sendo atacada, a prova viva dos efeitos nocivos de um ódio ocultado e negado.

5. Compreendendo o sofrimento psíquico dos professores: articulação dos resultados com teorias e pesquisas correlatas

Que é uma pesquisa qualitativa senão o movimento de envolver-se e desembaraçar-se do universo do outro, deixando-se perder para se re-encontrar? Nas entrevistas com os professores e no manuseio dos cadernos de ocorrência disciplinar, a pesquisadora viu-se constantemente emaranhada em confusos sentimentos de frustração e desamparo. Somente ao analisar o material, recolhendo e analisando fragmentos e seqüências discursivas, conseguiu discriminar aspectos da relação professor-aluno que ajudaram não apenas a compreender o sofrimento docente, mas a traduzir o mal-estar que tantas vezes a perturbou em seu contato com a escola. Aspectos que remetem à experiência humana mais primitiva: a de dar e receber.

Há um grande desencontro entre os professores e as crianças que manifestam sua agressividade no ambiente escolar. Os primeiros empenham-se na transmissão dos conteúdos previstos pelo sistema de ensino, esperando que este esforço seja - senão reconhecido - ao menos aproveitado pelos alunos. As crianças agressivas, porém, em sua busca de suprimento de faltas experimentadas precocemente (Winnicott, 1956), expressam a esperança de que seu comportamento anti-social seja acolhido e contido pela escola. Trata-se de um desencontro de necessidades e anseios, um desajustamento entre dar e receber, onde o que é solicitado pelo outro aparece como ilógico, sem sentido ou mesmo indecifrável.

Tomando como parâmetro a relação mãe-bebê, compreende-se que faz parte da maternagem a adaptação ativa às necessidades da criança, possibilitando um encontro entre o que o bebê procura ou demanda e aquilo que lhe assegura uma satisfação. Este encaixe relativamente preciso entre o dar e o receber, guiado pela capacidade de identificação materna, forma um campo de ilusão para o bebê que servirá de base para a relação com a

realidade externa e toda a atividade criadora (Winnicott, 1951). Da mesma forma, na relação professor-aluno, faz-se necessário um encontro. Naturalmente, a dependência da criança neste caso já não é mais total e o encontro será muito mais repleto de falhas do que aquele vivenciado ainda nos primórdios da vida. Mas as falhas serão fundamentais na continuidade da busca de conhecimento se este encontro for favorável, ou seja, pautado pela identificação e ajustamento ativo dos professores às necessidades de seus alunos agressivos.

Seria isto possível? Uma relação professor-criança agressiva capaz de ensinar o crescimento mútuo?

De fato, há sempre o risco de desacertos, sobretudo quando a preocupação com “o que” e “como” ensinar sobrepõe-se à disposição para conhecer-se e conhecer aquele de quem se cuida (Carlotto, 2002). E se as consequências de um desencontro já são desastrosas para a criança que manifesta uma tendência anti-social, o mesmo se verifica na perspectiva dos professores. Para quem ensina, a desconformidade entre o dar e o receber engendra recorrentes sentimentos de impotência, indignação e insatisfação, acirrados pelo tempo de carreira. Parece haver um comprometimento do processo de identificação com as crianças agressivas, agravado pelo desgaste dos anos de profissão, que dificulta o exercício do papel de “pai bom”, “mãe boa” ou mesmo da “criança boa com os pais”, como diria Klein (1937), impedindo que se reproduza no presente aquilo que se recebeu no passado ou aquilo que se gostaria de ter feito ou obtido. Uma vivência dolorosa, pois representa a incapacidade de oferecer algo que possa ser usufruído pelo outro, inibindo a concretização de gestos reparatórios.

Cabe aqui recordar a estreita relação demonstrada por Klein (1937) entre as capacidades de identificação e de reparação. A autora (ibid) esclarece que ao agir como uma figura parental boa com o outro, o indivíduo recria e aproveita - na fantasia - o amor recebido

ou desejado dos pais, podendo ainda elaborar os sentimentos de ódio e ressentimento contra eles. Na base dos atos reparatórios encontra-se, então, a possibilidade de usufruir da bondade dos objetos amados e de assumir a responsabilidade por impulsos destrutivos que na fantasia causaram danos a estes mesmos objetos.

Nesse sentido, os resultados encontrados nas entrevistas com professores e nos cadernos de ocorrência permitem imaginar que a experiência com as crianças agressivas mobiliza uma ambivalência terrível. Sem êxito em suas tentativas de contribuir com o crescimento e o aprendizado infantis, os docentes não encontram alívio para a culpa decorrente da destrutividade pessoal, tornando-se ameaçados em sua integridade psíquica pela sua própria agressividade. Os quadros depressivos, que configuram uma psicopatologia com índices significativos na carreira docente, segundo pesquisa da Apeoesp (2004), expõem o quanto a perda da capacidade de contribuir pode resultar em sentimentos de inutilidade.

Existe ainda um outro modo de experimentar a agressividade despertada pelas crianças com tendência anti-social, percebida nos relatos docentes. Trata-se da ingratidão, um ódio disfarçado contra as atitudes infantis de não aproveitamento daquilo que é oferecido, seja pelos próprios docentes, seja pela instituição escolar. Note-se que este sentimento não se contrapõe à gratidão. Esta representa uma capacidade para **receber**, fruir do seio bom, núcleo gerador de pulsões de vida, nutrindo o indivíduo de sentimentos de amor, bondade e proteção (Klein, 1957). A ingratidão situa-se no campo do **oferecer**. Há um outro que não se gratifica com o que lhe é ofertado, provocando sentimentos de rejeição e ressentimento, fazendo com que a generosidade perca sua força e amplitude, contaminada pela raiva e frustração. “A ingratidão perde a afeição”, diz o provérbio. O indivíduo que sofre a ingratidão reage diminuindo sua oferta de atenção, carinho, bondade, conhecimento. Primeiramente ao outro, o ingrato. Depois, dependendo da qualidade e da intensidade da experiência, minimiza sua oferta a si mesmo e ao mundo, aprisionando-se no ressentimento.

5.1 Facetas da ingratidão dos alunos e do ressentimento dos professores

Kancyper (1994), ao abordar o ressentimento, descreve-o como um elemento derivado da pulsão de morte. Compara-o à inveja, esclarecendo, porém, que o sujeito invejoso visa destruir o objeto na sua capacidade criativa, enquanto o ressentido procura castigar o objeto, movido pelo desejo de anular as experiências vividas como humilhação. Na psicodinâmica do ressentimento, o indivíduo assume a posição de vítima, sentindo-se no direito a represálias, em função de danos provocados por feridas narcísicas ou eventos traumáticos vividos como humilhação ou submissão. Todavia, ao concretizar seus desejos de vingança, o sujeito ressentido inverte sua relação com o objeto que o torturou, tornando-se ele mesmo um agressor, a reivindicar permanentemente a submissão e humilhação do objeto. É no desejo de vingança que se constata o aprisionamento do sujeito ressentido, bloqueado em sua afetividade e percepção subjetiva da passagem do tempo. Como credor de uma dívida impagável, o ressentido não consegue perdoar, pois experimenta a repetição contínua dos sentimentos e das representações ligadas ao objeto “torturador”. A viscosidade da libido, fixada nessa temática, demanda grande quantidade de energia psíquica, envolvida em processos de idealização, recusa da realidade e agressividade a serviço da pulsão de morte .

Uma estruturação que o autor sintetiza da seguinte forma:

- 1) Uma vivência ganha significado de ferida narcísica;
- 2) Surgem sentimentos de nostalgia e desejo de retorno a um estado anterior, real ou imaginário, como se o objeto pudesse efetivamente oferecer aquilo que se deseja;
- 3) Este retorno ao estado anterior mostra-se impossível de ser alcançado;

- 4) A vingança ambiciona cobrar aquilo que foi perdido ou prejudicado, apontando o mecanismo de recusa da realidade, uma vez que busca recuperar algo da ordem do impossível;
- 5) O sujeito se imobiliza e imobiliza o objeto, apagando sinais de diferença entre um e outro (fusão do torturador e do torturado);
- 6) A cada sinal de diferenciação do objeto, a unidade torturador-torturado é ameaçada, fazendo o sujeito reagir a este movimento como diante de uma nova ferida narcísica, ressentindo-se.

Dessa forma, o ressentimento leva o indivíduo a insistir na manutenção da fusão torturante, reforçando a continuidade de uma relação indiscriminada que impede o trabalho de luto. Segundo Kancyper (1994), o tipo de vínculo sustentado no ressentimento caracteriza-se por três aspectos: a) a imobilização do objeto, no intuito de perpetuar sua presença; b) os maus tratos, visando à descarga pulsional, devido aos agravos e danos sofridos pelo sujeito “imerecidamente”; c) a preservação, baseada na vigilância do objeto, o que evita seu desaparecimento, garante a continuidade do círculo vicioso instaurado e, sobretudo, mantém a esperança de reencontrar o objeto primário frustrador.

Não é outro o movimento verificado entre os docentes quando ressentidos pelas atitudes agressivas infantis. As afrontas, as palavras desrespeitosas, as provocações, as brigas podem ser vivenciadas como ataques diretos ao professor e ao seu trabalho, vindo a nutrir uma postura rancorosa, quando experimentadas como agravos de ordem narcísica, ofensas à integridade do eu. Tem-se, a partir daí, a atuação dos desejos de vingança, manifestados em punições arbitrárias, na deliberada falta de apoio ou amparo ao aluno agressivo e nas reiteradas queixas contra ele – verbais ou escritas – que servem menos à transformação do que à difamação e aviltamento. A imobilização do objeto a que se refere Kancyper (1994) pode

ser constatada na impossibilidade de o professor reconhecer qualquer ganho obtido pela criança agressiva, ainda que os avanços sejam incentivados conscientemente. A vigilância do objeto também é evidente. Nos registros de ocorrência, os inúmeros episódios protagonizados pelas crianças de comportamento difícil revelam, de um lado, seu valor de incômodo, e de outro, a atenção constante que os professores lhes dirigem. Há uma prontidão para anotar as condutas inadequadas daquele dia e dos muitos outros dias perturbados pela agressividade do aluno.

Com isso, é estabelecido um tipo de relação bastante pernicioso, onde os papéis de agressor e agredido se alternam, embora aparentemente só exista uma vítima. A sensação de que nada muda, constatada sobretudo nos registros de ocorrência, advém provavelmente da necessidade calcada no ressentimento de que nada possa mudar, efetivamente. Modificações sobre o modo de perceber a criança implicam a superação da experiência de agravo, com a aceitação do aluno tal como ele é, a elaboração do luto relativo às gratificações esperadas (e não alcançadas) nesta relação e a disposição para aguardar recompensas que podem ou não ocorrer durante o período letivo.

Kehl (2004) parte de dois textos freudianos – “Introdução ao Narcisismo”, de 1914 e “Luto e melancolia”, de 1915 – para demonstrar que o ressentido recusa-se a aceitar uma perda, mantendo-se aprisionado ao passado, sempre amargurado pela perda de um lugar que, por direito, sente que deveria ser seu. Ao invés de constatar o auto-engano, aceitando a inexistência de lugares reservados no Princípio da Realidade, o ressentido pretende-se enganado. Se ele perdeu, foi porque lhe roubaram. Nesta lógica, mantém sua pureza moral, sem questionar sua relação com os ideais, fixando-se em uma identificação com a própria imagem. Seguindo um viés diferente de Kancyper (1994), que fundamenta sua argumentação sobre o ressentimento na abordagem kleiniana da inveja, Kehl (2004) assinala que a paralisia do tempo observada no fenômeno do ressentimento deve-se não só à privação (sentida como

injusta) de um objeto bom que o sujeito espera reconquistar por direito, mas também à tentativa de anular a evidência da condição de incompletude, permanecendo identificado com a própria imagem. Daí o apego a um passado ideal, “a nostalgia de um tempo em que ele acredita ter formado uma unidade com sua própria imagem” (p. 51). As reivindicações do ressentido escondem um empobrecimento do amor próprio, refletido na impossibilidade de esquecer o agravo, no investimento na queixa e nas modalidades passivas de vingança. Com muita propriedade, a autora aponta que a superação do ressentimento exige a elaboração da ambivalência na relação com o outro, reconhecendo-o como um semelhante, mas também reconhecendo-o como portador de tudo o que é inadmissível aceitar em si mesmo.

De que maneira é possível relacionar estas considerações de Kehl (2004) sobre o ressentimento e os fragmentos ressentidos observados no discurso dos professores? Dois elementos apontados pela autora sobressaem nesta análise: o investimento na queixa e as modalidades passivas de vingança. O queixar-se insistente dos professores constitui um dos primeiros aspectos lembrados por quem atua na área de educação, dada a qualidade compulsiva destas reclamações. Ao compartilhar as dificuldades encontradas ao longo do desenvolvimento do presente trabalho, a pesquisadora ouviu diversas vezes comentários como “professor reclama mesmo” ou “professor só faz reclamar”. A própria coordenadora da escola onde este estudo foi realizado comentou que os espaços de encontro docente (horas de trabalho pedagógico coletivo – HTPCs) muitas vezes são utilizados como “fóruns de reclamação dos alunos” (sic). Tema explorado na pesquisa de Pacífico (2000), a queixa docente não se transforma em reflexão e, muito menos, materializa-se em ação. Como constatado principalmente na análise dos registros de ocorrência, a menção aos comportamentos dos alunos transparece lamentos que evocam danos passados (o que o aluno fez e o que sempre faz), sugerindo um modo de atacá-los em palavras. Neste caso, evidencia-se o quanto a queixa não visa à reparação, mas a uma forma passiva de vingar-se da criança

agressiva. Passiva porque a recusa da ação é patente. Basta lembrar a satisfação mesclada de remorso sentida pela professora que não protegeu um de seus alunos mais agitados das agressões dos colegas. Ou ainda, o fato de **somente dois dos 1004 registros analisados** apresentarem concretamente uma penalidade às crianças, suspendendo-lhes o recreio por um determinado período. Em geral, os desejos de vingança dos professores permanecem camuflados, servindo-se da queixa para mascarar e, ao mesmo tempo, aspergir o ódio decorrente da relação com as crianças agressivas.

Além disso, como demonstra Kehl (2004), no ressentimento almeja-se um reconhecimento inalcançável, requerendo-se a apreciação de um valor *a priori*. Não seria esta a posição dos professores, ao revelarem-se feridos pela ingratidão dos alunos? Ao sinalizarem, por exemplo, a necessidade de que os alunos valorizem a escola, tendo em vista tudo o que ela oferece (ensino, benefícios, professores qualificados), como se as crianças pudessem compreender a dimensão do trabalho existente para manter a instituição escolar? É por isso que as palavras da professora 7, ao dizer para sua turma que não está na escola “para brincar de escolinha”, pois “acorda às quinze para as 6 da manhã” para cumprir seu papel docente, ressoam ineficazes, segundo a própria docente. O reconhecimento do valor da escola não pode ocorrer *a priori*, mas pelo sentido do encontro aluno-escola, aluno-professor, aluno-aprendizado. É o encontro que precisa ser significativo, a fim de promover laços de gratidão e, conseqüentemente, de reconhecimento.

Talvez esta busca pelo inalcançável também seja influenciada pela posição imaginária da escola no discurso social. A escola é tudo: o caminho para a ascensão econômica, o direito mais básico para a realização de outros direitos, espaço sem o qual crianças e adolescentes não têm acesso aos bens culturais. Embora todas essas afirmações sejam verdadeiras, as contradições da realidade social não garantem quaisquer benefícios decorrentes da escolaridade. E nessa perspectiva, esperar um reconhecimento espontâneo e *a priori* da

instituição escolar, é identificar-se com essa posição imaginária de que a escola pode preencher todas as faltas e assegurar uma vida melhor. Aqui se percebe a nostalgia por um tempo que já passou, tempo em que a escola e o professor eram vistos como unidade que inspirava orgulho e reverência. Há muito, a escola perdeu esse lugar (Esteve, 1999). É imperfeita e incapaz de garantir o futuro. Todavia, um aspecto oportuno expresso nessa posição ressentida é a preservação da equipe docente de um questionamento sobre sua atuação, o implicar-se nessa escola agredida e agressiva, avaliando – mesmo com sofrimento – seu papel, revendo as próprias faltas e pensando novas formas de ser professor no contexto atual da escola e das crianças que freqüentam o espaço escolar. Em outras palavras, elaborar a ambivalência assinalada por Kehl (2004), reconhecendo as crianças agressivas como “semelhantes na diferença” (p.51), isto é, infantis e imaturas tanto quanto qualquer adulto o foi, um dia.

Há que se ressaltar uma outra faceta do ressentimento, abordado em profundidade por Kehl (2004). Inspirada no conceito nietzscheano de má consciência, a autora analisa o que denomina de “política do ressentimento” na contemporaneidade. O fenômeno tem sua origem na insatisfação de grupos ou classes cujos direitos não estão garantidos, apesar das promessas de igualdade intrínsecas às democracias modernas. O ressentimento revela-se particularmente entre as identidades grupais reconhecidas como vítimas de discriminação. Como o preconceito e a perseguição são reais, fortalecem a perspectiva imaginária das razões que motivam o grupo queixoso, encobrendo o caráter sintomático de seu sofrimento. A militância, neste caso, acaba representando uma solução de compromisso, combinando revolta e submissão, de maneira a não contribuir efetivamente com qualquer mudança política.

Muito do que é dito sobre a escola e o sofrimento dos professores assemelha-se ao fenômeno da política do ressentimento. A imagem de uma instituição desvalorizada, formada por uma categoria profissional mal remunerada e desprestigiada é alimentada reiteradamente,

verificando-se um discurso cuja força se encontra na vitimização do grupo de professores, socialmente injustiçados. Nesse sentido, destaca-se a importância de estudos aprofundados sobre o tema, como forma de ampliar a compreensão do ressentimento no ambiente escolar e agregar elementos à compreensão do sofrimento dos professores.

Cumprе salientar que os aspectos ressentidos do discurso dos professores mostram-se mais evidentes nas etapas intermediária e final de carreira, indicando que a passagem do tempo nutre a experiência de agravo não superável. Alguns fatores parecem contribuir para isso: a lembrança dos próprios anos escolares, a vivência com diferentes gerações de alunos e o testemunho das mudanças na instituição escolar, inevitáveis com o passar dos anos. Entre os professores iniciantes, é maior a capacidade para ouvir os alunos, resgatar-lhes a história, buscar estratégias de aproximação diferenciadas, denotando uma tolerância e uma flexibilidade ancoradas na disponibilidade pessoal. Contudo, o insucesso traz a sensação de incompetência, fragilizando o docente naquilo que é mais característico do início da carreira: a motivação, o encanto de seguir em busca dos ideais.

5.2 Desejos de vingança

Viu-se que os professores sofrem com as crianças agressivas e que um modo de vivenciar este sofrimento constitui o aprisionamento em uma posição rancorosa, onde permanecem ansiosos por reconhecimento, esperando que algo ou alguém venha saciar seus desejos de vingança. Sim, existem os desejos de vingança que não podem ser ignorados. Se aparecem mais nítidos no discurso ou nas atitudes dos docentes com maior tempo de ensino, é porque existe um ódio recalcado, nocivo às relações no ambiente escolar. Mas independentemente da fase de carreira, tais desejos revelam a humanidade do professor.

Com Winnicott (1946), pode-se compreender melhor porque o potencial inconsciente de vingança deve ser considerado quando ocorrem transgressões às regras ou desrespeito às

normas de convivência. As infrações despertam realmente sentimentos de vingança pública, cabendo à lei abrandá-los, possibilitando um tratamento humano ao infrator, protegendo-o dessa mesma vingança inconsciente. É a aplicação da lei que permite (e promove) algum tipo de satisfação, ainda que não sacie completamente os desejos de punição.

Nessa perspectiva, faz-se importante acolher os desejos de vingança dos professores, avaliando as possíveis formas de reparação dos danos – reais ou simbólicos – causados pela criança que agride dentro do ambiente escolar. Se a instituição não cumpre este papel, a implementação de regras e penalidades passa a depender dos humores e conveniências pessoais, tornando-se severa e cruel, instaurando o despotismo.

Um fato curioso, porém, é observado entre os docentes, merecendo destaque: o temor à lei. Os professores têm razão ao mencionarem o quanto a legislação atual é favorável à criança e ao adolescente. Assim é porque considera a vulnerabilidade desse público, cujo desenvolvimento depende primordialmente da estabilidade e da confiabilidade do ambiente. Este fato pode esclarecer a indignação dos professores em relação à ausência de leis que também contribuam para a sustentação simbólica do seu lugar de autoridade. Não explica, todavia, a persecutoriedade quando se trata de obedecer à legislação. A culpa, diz Winnicott (1958), está sempre associada à ambivalência, referindo-se a uma ansiedade decorrente do conflito amor e ódio. É possível que as emoções intensas derivadas da dinâmica do ódio, negadas enquanto elementos integrantes da realidade psíquica dos professores e inibidas pelo contexto escolar, transbordem no espaço da sala de aula, despertando uma culpa persecutória. Além de deteriorar ainda mais as relações com estas crianças, despercebidas em seus aspectos bons, a dificuldade de suportar a ambivalência evoca o medo de que um poderoso perseguidor externo – a Lei - possa vingá-las, acirrando a inveja e o ressentimento nos professores. Todos estes sentimentos devem emergir segundo um padrão não apenas destrutivo, mas também bastante doloroso:

- 1) a agressividade dos alunos desperta o ódio nos professores;
- 2) este ódio é recalcado porque não há espaço na instituição, nem amparo legal para suportar a destrutividade pessoal contra as crianças, de maneira geral;
- 3) a impossibilidade de tolerar a ambivalência leva a um escoamento do ódio em atitudes e palavras, despertando uma culpa persecutória;
- 4) a proteção assegurada por lei às crianças mobiliza sentimentos dolorosos de inveja (“a lei garante tudo a eles e nada pra gente”), intensificando o ódio, o desejo de vingança e o medo de retaliações;
- 5) a inveja apóia-se nos sentimentos de ingratidão (“eles ganham tudo! Na minha época não tinha! Por que não aproveitam?”), alimentando a necessidade de um reconhecimento que não se concretiza;
- 6) a frustração distancia o indivíduo da culpa depressiva (Winnicott, 1950) e alimenta o ressentimento pelos agravos não superados;
- 7) o ressentimento justifica o ódio, impedindo a integração das forças amorosas e o uso construtivo da agressividade.

Um outro padrão também é possível. Imaginariamente, a lei (e toda a rede simbólica relacionada à educação) que “garante tudo às crianças e nada aos adultos” pode fomentar a ambivalência dos professores a níveis tão insuportáveis que eles terminam prostrados. Impotentes em seu esforço para integrar amor e ódio, tolerar os confrontos em classe e manejar os dolorosos conflitos vividos com as crianças agressivas.

Constata-se, portanto, que a agressividade infantil constitui fonte de sofrimento para os professores não apenas em função das suas conseqüências no plano da realidade, mas também

da repercussão interna causada pelo contato com a própria destrutividade. O manejo adequado das situações de conflito com a criança agressiva requer a capacidade de reconhecer o ódio dentro de si e assumir a responsabilidade sobre ele, desviando-o de uma trajetória vingativa, assustadora e fora-da-lei.

Seria esta a motivação inconsciente dos professores ao tentarem resolver os agravos provocados pelos alunos buscando alternativas jurídicas? De uma certa maneira, a ausência de dispositivos institucionais que propiciem continência à agressividade do professor pode contribuir para que a relação com os alunos adquira contornos jurídicos. Servem à proteção de ambas as partes: protege o professor, resguardando-o de eventuais acusações, mas também preserva a criança de um confronto direto, limitando os desejos de vingança docente aos ataques expressos por escrito. Todavia, se os boletins de ocorrência policial e os verdadeiros dossiês formados pelos registros de ocorrência ajudam o docente a conter seus impulsos de ódio, ao mesmo tempo afastam-no da responsabilidade pessoal sobre esses mesmos impulsos. Ao ser denunciada – para a instituição escolar, para os pais ou para a polícia – a criança passa a integrar uma cena em que existe uma vítima e um culpado, perdendo-se a possibilidade de implicação do professor neste conflito.

Percebe-se, dessa forma, o quanto o ódio dos professores não pode ser expresso objetivamente. Regido por uma concepção sentimentalista de proteção da infância e da adolescência, o espaço escolar não acolhe a agressividade dos professores, o que torna o ambiente bastante vulnerável a manifestações de destrutividade da equipe docente, a exemplo dos espaços criados informalmente para reclamação (Pacífico, 2000) e das atitudes autoritárias que acabam sendo adotadas em classe (Tricoli, 2002, Koehler, 2003). Winnicott (1939) esclarece que o sentimentalismo embute uma negação inconsciente da destrutividade existente por trás de toda criação, instigando uma comunicação direta dos impulsos agressivos, ao invés de favorecer o desejo de construir. É ele também quem vai sugerir o

reconhecimento e a aceitação do ódio na contratransferência, de modo a assegurar a contenção dos impulsos destrutivos. Nesse sentido, expõe algumas razões que ajudam o analista a ocultar (ou nem perceber) estes impulsos existentes dentro de si (Winnicott, 1947), razões que podem clarificar o impasse vivido pelos educadores em relação às forças do ódio, conforme a comparação estabelecida pela pesquisadora a partir da análise das entrevistas e registros de ocorrência:

Ódio oculto do Analista, segundo Winnicott (1947)

“A psicanálise é a profissão que escolhi, é o modo pelo qual posso lidar melhor com a minha própria culpa, é através dela que posso expressar-me da maneira mais construtiva.

Sou pago, ou estou em formação a fim de conquistar um lugar na sociedade através do meu trabalho psicanalítico.

Estou fazendo descobertas.

Tenho gratificações imediatas ao identificar-me com meu paciente que está melhorando, e espero gratificações ainda maiores no futuro, quando o tratamento terminar.

Além do mais, enquanto analista, eu tenho meios de expressar meu ódio. O ódio é expresso pela existência do final da sessão.” (Winnicott, 1947, p.280)

Ódio oculto do Professor, segundo análise da pesquisadora

A educação é a profissão que escolhi, o modo pelo qual posso lidar melhor com minha própria culpa, contribuindo com a sociedade.

Sou pago.

Estou sempre aprendendo, no contato com os alunos.

Tenho gratificações imediatas a partir do aprendizado dos alunos, e espero gratificações maiores com seu crescimento e aprovação em outras séries.

Não tenho meios de expressar meu ódio. Não é admissível que um professor sinta ódio de seus alunos, ainda mais quando estes são crianças.

Na perspectiva winnicottiana, para que o ódio do analista permaneça oculto é preciso que o profissional tenha meios de expressá-lo objetivamente, dentro do seu trabalho. E é neste ponto que se constata a importância de um amparo institucional capaz de acolher e canalizar a expressão dos aspectos destrutivos da equipe docente, mobilizados no exercício da profissão.

Em outras palavras, trata-se do cuidado provido pelo ambiente, a fim de assegurar a elaboração dos conflitos permeados de amor e ódio.

Mas...que tipo de cuidado? Quando a pesquisadora viu-se cobrada a apresentar os resultados do presente trabalho, sentiu-se impelida a fornecer uma receita sobre “como agir” com as crianças agressivas. Certamente, não é disso que se trata. Como esclarece Ayres (2001), o êxito técnico, relativo ao “como fazer”, não significa o mesmo que o sucesso existencial ou prático. Muitas vezes, no campo da saúde, os pacientes não aderem ao tratamento, apesar da promessa de eficácia das receitas. O sucesso prático depende do quanto se considera o caráter relacional, existencial e pragmático do sujeito sob cuidado, respeitando as resistências que tornam este encontro verdadeiramente humano, reconhecendo o desejo que mobiliza sua busca e acolhendo o projeto de felicidade trazido pela pessoa. É através do diálogo (portanto, de uma experiência intersubjetiva) que o cuidado pode acontecer, permitindo questionamentos significativos sobre “o que” se está fazendo, propondo ao sujeito não só a possibilidade de tornar-se agente ou objeto de cuidado, mas o desvelamento do *cuidar de si*, no sentido heideggeriano, ou seja, da implicação com a própria existência.

Considerando que a Educação constitui uma área de formação de pessoas, uma proposta de cuidado aos cuidadores requer a valorização dos aspectos humanos e éticos da relação professor-aluno. Na prática, trata-se de promover uma reflexão sobre o sentido do educar, resgatando o significado da escolha profissional, propiciando um (re)conhecimento de si mesmo nessa escolha e abrindo caminhos para a recuperação da potência dos docentes, a partir da interrogação sobre o significado dos sentimentos despertados no convívio com a agressividade infantil, incluindo a hostilidade.

Em sua experiência, Ayres (2004b) comprova o potencial construtivo da hostilidade quando transformada em inquietude, abertura perante a falta de sentido de um atendimento

mecanizado. A angústia que é aproveitada como reflexão viabiliza o aparecimento do outro não mais como objeto de cuidado, mas como sujeito de quem se cuida, tornando possível ao cuidador sair do lugar de impotência. Esta observação remete às descobertas de Winnicott ao associar a impotência a uma desesperança que, em última instância, constitui expressão do medo de que as forças do ódio tenham sobrepujado as do amor (Winnicott, 1954, 1958).

Nessa perspectiva, cuidar dos professores implica ajudá-los a pensar em suas angústias, no seu ódio, na sua impotência, favorecendo o reencontro com os impulsos amorosos que sustentam o exercício da profissão.

5.3. Aspectos a serem considerados em uma intervenção

Em seu artigo sobre o ódio contratransferencial, Winnicott (1947) argumenta que a destrutividade está presente até mesmo na relação das mães com seus bebês, tendo em vista todo o esforço materno, dedicação, sofrimento e o não reconhecimento dos cuidados recebidos pela criança. Um bebê não faz idéia dos sacrifícios que são feitos por ele e muitas vezes recusa o alimento que a mãe fornece com boa-vontade e carinho (“mas com a tia ele come tudo”, brinca Winnicott, 1947, p. 286). Dessa forma, o ódio na maternagem chama a atenção pela capacidade da mãe ser agredida sem vingar-se de seu bebê e de esperar por recompensas que podem vir (ou não) muito tempo depois.

Pensando a relação professor-aluno, uma criança também não sabe quanto empenho é despendido para que ela permaneça na escola e tenha acesso aos conteúdos socialmente definidos como importantes para seu desenvolvimento intelectual. Ela também não pode suportar o ódio inerente aos sacrifícios e dedicação que lhes são dispensados dentro de uma instituição escolar e, muito menos, mostrar-se grata por tudo o que recebe nesse ambiente. Odiar sem revidar, porém, constitui um fenômeno impensável no campo educacional. Impensável porque, como se constatou, não é aceitável que um professor sinta ódio e a

negação de tal sentimento impede a escola de desenvolver modos objetivos de expressar a destrutividade na instituição.

Assim, um primeiro aspecto a se considerar em uma proposta de intervenção com professores consiste na formação de um espaço de reflexão, voltado ao compartilhamento e discussão sobre os sentimentos despertados no contato com as crianças agressivas, ajudando-os a pensar no significado da agressividade, na frustração e ódio decorrentes de um trabalho não reconhecido, nos desejos de punição que escapam ao controle racional, nas estratégias e alternativas de manejo adotadas. Sem julgá-los vítimas ou algozes, responsáveis pelo controle (ou falta de controle) da turma, este espaço poderia contribuir para a descoberta e aceitação da destrutividade pessoal, permitindo-lhes empreender deslocamentos significativos em relação à paralisia representada pela queixa. Primeiramente, porque o fato de conversar sobre a agressividade como elemento próprio do humano fornece condições para os docentes ponderarem sobre seu papel no círculo vicioso da retaliação, o que significa, do ponto de vista psíquico, a constituição de um espaço mental para tolerar o próprio ódio. Em segundo lugar, desenvolve o senso de responsabilidade sobre esta dinâmica, trazendo o docente para o campo da implicação pessoal. Por fim, uma vez que a potência está relacionada à agressividade (Winnicott, 1954), a aceitação do poder destrutivo devolve ao professor a capacidade para agir com autoridade.

Um segundo aspecto a ser observado em uma intervenção refere-se à busca de sentido para as atitudes agressivas infantis. A proposta não consiste em explicar aos professores o comportamento anti-social, mas produzir mudanças na relação com as marcas deixadas pela agressividade infantil. Observou-se, ao longo desta pesquisa, que alguns docentes alcançam um apaziguamento da hostilidade contra as crianças agressivas ao investigarem sua história de vida ou mesmo imaginarem as condições e riscos aos quais estão expostas. Internamente, estes professores ocupam-se das crianças com tendência anti-social de um modo

compreensivo, o que produz efeitos qualitativamente diferentes na acomodação dos conflitos experimentados. Lembrando que a dinâmica do ressentimento leva o indivíduo a se relacionar não mais com o objeto real, mas com seus aspectos maus, fixados no tempo e no espaço, a reflexão sobre a história e as perspectivas de vida da criança agressiva abre possibilidades de metabolizar os agravos sofridos pelo docente. Com isto, a atualização dos vínculos é favorecida. A percepção daquilo que os alunos sempre fizeram (ou sempre fazem) torna-se passível de deslocamento, favorecendo o olhar sobre o potencial destas crianças, suas qualidades e as restrições do contexto em que estão inseridas.

Uma terceira vertente de trabalho, complementar à restituição da potência do professor e à ressignificação das atitudes ofensivas ou destrutivas das crianças, consiste na expansão da continência através do humor. Entre todos os professores entrevistados, apenas um, coincidentemente do sexo masculino, apontou o uso do humor como alternativa ao movimento de retaliação e hostilidade contra os alunos. O humor, de fato, amplia a capacidade de continência, revertendo ou permitindo a descarga da agressividade em virtude do riso. Cymrot (2003), ao estudar o uso do humor na Psicanálise, observa que a continência caracteriza-se como uma função, derivada de um estado do sujeito, que pode ser limitado e transitório. Sendo assim, a continência possui movimentos de retração e de expansão, os quais oscilam no espaço das relações humanas, viabilizando encontros, desencontros, estranhezas, reconhecimentos, aprendizado e crescimento. Quando se está continente (porque não se é continente o tempo inteiro), os sentimentos, pensamentos, fantasias e sonhos que advêm do outro podem ser abrigados, ajudando a expandir sua capacidade emocional e mental. A autora sugere que a curiosidade, a paciência e o humor constituem fatores que facilitam a expansão da função continente, enquanto a inveja, a indiscriminação eu-não eu e o ódio ao novo promovem uma ação inversa. Na situação analítica, o humor espontâneo e respeitoso do analista auxilia o paciente na travessia de suas dores, frustrações, intolerâncias e

desesperanças, na medida em que humaniza estes sentimentos, ampliando a capacidade de se tolerar e tolerar minimamente o outro. Nesse sentido, os encontros com professores podem privilegiar o surgimento do riso e do humor como via de acesso aos estados destrutivos que implicam sofrimento. Brincar com os sentimentos negativos e com os conflitos experimentados em sala de aula, permitindo o fluir da agressividade, constitui alternativa para retirar os docentes da completa imersão nas emoções que estão vivendo, auxiliando-os a reconhecerem a si mesmos e às crianças com as quais convivem, ampliando sua própria função continente.

Não se pode negligenciar a necessidade de elaboração das perdas existentes em toda profissão, como um quarto ponto a ser considerado. O campo da Educação nunca deixará de existir, porque as sociedades humanas precisam transmitir, de algum modo, seu legado cultural (Arendt, 1954). Mas como qualquer outro segmento social, a Educação também está sujeita a transformações e, com isso, às mudanças de significados, papéis e formas de atuação dos professores. Oferecer um espaço que não seja de capacitação - como quase sempre acontece na formação docente - mas de reflexão sobre as mudanças vividas ao longo da carreira pode favorecer a aceitação e superação das perdas que, inevitavelmente, hão de acontecer. Aceitação que não se traduz em conformismo, mas reorganização pessoal frente às modificações do contexto. Superação que não se limita à constatação daquilo que se perdeu, mas o apropriar-se dos ganhos e do amadurecimento que o tempo pôde propiciar.

No tocante à agressividade, foco do presente estudo, esta elaboração das perdas talvez signifique rever com os professores, a partir de uma visão psicossocial, o que acontece nas relações entre os alunos, os alunos e a escola, os alunos e os docentes. No embasamento desta pesquisa, verificou-se que os trabalhos atuais sobre violência nas escolas têm recorrido amplamente à noção de incivilidade, embutida na obra de Elias (1939). Todavia, um detalhe importante precisa ser considerado no uso deste conceito. Elias (ibid) analisa o que – em

termos contemporâneos – chamar-se-ia de transformações nos modos de subjetivação. Em nenhum momento, o autor faz referência à instituição escolar. Aborda, na realidade, a influência da cultura sobre a maior ou menor restrição aos sentimentos e condutas ligados à agressividade e à sexualidade. Por isso mesmo, sua principal contribuição não pode ser negligenciada: a compreensão de que o acontecer humano, que se materializa nas relações, é determinado historicamente, inclusive nas formas de expressão do prazer e do ódio.

Trazendo esta compreensão para o universo escolar, alguns estudos já sinalizaram a emergência de um tipo de sociabilidade manifestada pelos alunos, mais agressiva e menos tolerante (Sposito, 2001, Zaluar & Leal, 2001). Pensando nos efeitos de uma cultura que enfatiza o prazer sem limites e a felicidade pessoal (através do consumo) em detrimento dos valores relacionados à vida pública (Kehl, 2007), é possível que a agressividade observada na escola constitua um reflexo do modelo, cada vez mais difundido, de interação cliente-fornecedor. Não à toa, os docentes mencionaram nas entrevistas que nas escolas particulares os alunos tratam seus professores com arrogância, baseados no clichê “eu pago seu salário”. Porque pago, espero ser servido. O Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul já abordou o tema em seu jornal digital, referindo-se a uma série de episódios vivenciados por docentes de escolas particulares (Fraga, 1999). Mas há uma variante desta forma de tratamento, que a própria pesquisadora já ouviu em espaços públicos: “pago seu salário porque pago impostos”. De um modo ou de outro, o lugar de cliente parece autorizar a tirania sobre o outro, a reivindicação de um usufruto pleno e irrestrito das regalias de ser servido. As consequências são nefastas. Primeiro, impede o reconhecimento do outro como semelhante. Segundo, potencializa a intolerância e valida o uso da agressividade, banalizando as incivildades.

A autoridade dos pais e da escola, diz Kehl (2007), só pode sustentar-se quando amparada em uma lei simbólica que interdita o imperativo do gozo. Ocorre, porém, que a

organização de uma sociedade de consumo pauta-se nas palavras de ordem “você pode” e “você merece”, ainda que nem todos possam efetivamente consumir. Ao analisar a violência sofrida por uma doméstica no Rio de Janeiro, espancada sem qualquer motivo razoável por um grupo de jovens de classe média, a autora mostra que o mesmo narcisismo e infantilidade presentes no consumismo governam as atitudes frente ao outro, sobretudo quando este outro obsta os excessos de gozo.

Nessa perspectiva, a deterioração das relações dentro da escola pode ser compreendida também como resultado da vulgarização desta ótica consumista, em que os direitos do consumidor, regidos por uma lógica da vida privada, prevalecem sobre os deveres para com a coletividade. Se isto for verdadeiro – e a realização de pesquisas sobre o tema poderá confirmar ou não esta hipótese – outras dimensões do sofrimento dos professores deverão surgir, refletindo o impacto de uma posição de autoridade degradada à condição de fornecedor, bem como o questionamento ético sobre que papel assumir neste contexto.

Tudo isto é muito difícil e certamente exigirá paciência, compaixão, generosidade, dedicação e maleabilidade de quem quer que esteja conduzindo uma intervenção com os docentes. Todavia, trata-se de manejar conflitos próprios do humano e talvez seja esta a principal contribuição do presente estudo: mostrar que a relação professor-aluno é, antes de tudo, um acontecimento humano, vulnerável à destrutividade dos envolvidos. E que os docentes, por mais capacitados e mais idealistas, também estão expostos aos efeitos de sua intolerância, frustração, crueldade, ignorância, ódio e ressentimento. Estar continente para os estados de ambivalência - suportando a impotência, o rancor, o medo da angústia e a persecutoriedade dos professores - dependerá do vínculo de confiança estabelecido no trabalho de intervenção, mas também do quanto se é capaz de olhá-los com o cuidado de que precisam.

IV. Conclusão

A incursão no universo escolar revelou-se uma experiência plena de temores e surpresas para a pesquisadora. Buscando compreender o sofrimento docente relacionado às manifestações agressivas infantis, mergulhou-se em um trabalho de exploração que mobilizou intensos sentimentos, reconhecendo-se o vigor dos fenômenos da transferência e da contratransferência no contato com os professores. Foram estes sentimentos, discriminados gradativamente a partir da análise das entrevistas e registros de ocorrência, que orientaram a identificação da dinâmica presente na relação professor-aluno, quando permeada de expressões de agressividade, levando à descoberta de dolorosas vivências marcadas pela sensação de menos-valia, impotência e ingratidão.

É assim que a agressividade dos alunos mobiliza a destrutividade dos professores, instaurando um ambiente propício às arbitrariedades, aos revides ou mesmo às práticas de exclusão, impedindo a comunicação necessária para que as demandas de um e de outro polo desta relação possam ser consideradas e atendidas. O desencontro nutre um círculo vicioso de frustração e mágoas que vão sendo guardadas sem que se perceba e velados desejos de vingança, os quais parecem agravar-se com o tempo.

No convívio com as manifestações de agressividade, os professores vão perdendo a capacidade de sentirem-se úteis e de poderem gratificar-se com o aproveitamento daquilo que oferecem em classe, o que acaba minando a criatividade e o envolvimento pessoal no trabalho educativo. A flexibilidade observada no início da carreira, embora associada à angústia, à culpa e questionamentos sobre a própria competência, instiga os professores a buscarem alternativas de manejo que favoreçam o encontro com as crianças de difícil comportamento. Expressando maior nível de desgaste, os educadores próximos à aposentadoria evidenciam menos esperança. Em virtude da dificuldade de implicação e contato com os sentimentos

mobilizados pela hostilidade infantil, estes docentes parecem mais fixados às alternativas de manejo institucionais, portando-se com menor tolerância quando provocados.

Ao final do presente trabalho, cumpre lembrar o ponto de partida desta investigação, que visava à compreensão do papel da agressividade como fator indutor de sofrimento psíquico dos docentes. Neste sentido, esta pesquisa conduziu a vários achados importantes, respaldando o levantamento de aspectos essenciais a serem considerados em propostas de intervenção. Verificou-se também que os cursos de reciclagem voltados ao manejo pragmático da agressividade infantil serão pouco eficazes, se a intervenção com o público docente não viabilizar um espaço de elaboração da destrutividade neles despertada. Reconhecendo as forças de ódio que podem contaminar atitudes e disposições, aceitando a destrutividade pessoal, discutindo e refletindo sobre as perdas vividas ao longo da carreira e aprendendo a fazer uso do humor, os professores poderão se fortalecer em termos de criatividade, maleabilidade e autoridade em sala de aula, potencializando as chances de um manejo mais produtivo das manifestações de agressividade infantil.

Há que se considerar a forte pressão vivida pelos docentes no sentido de apresentar um manejo eficiente das crianças percebidas como agressivas. Trata-se de uma pressão tanto interna, dados os movimentos e exigências psíquicas frente às situações de conflito, quanto externa, considerando-se a expectativa social – pais, escola, sistema educacional – em relação ao aprendizado dessas crianças.

É por isso que duas observações merecem destaque ao término deste estudo: primeiramente, cumpre salientar que o cuidado aos professores envolve um amparo de ordem emocional, a fim de revigorar o exercício da profissão a partir mesmo dos sentimentos experimentados em classe. Em segundo lugar, constata-se a necessidade de incluir este tipo de cuidado nas políticas públicas de Educação, como forma de prevenir o sofrimento psíquico dos docentes, tantas vezes representado pelo estresse, depressão e outras formas de adoecer.

Assim sendo, espera-se que o presente trabalho possa ampliar a compreensão das expressões afetivas subjacentes à relação professor-aluno, contribuindo para o entendimento da delicada posição dos professores e seu importante papel na construção de relações mais harmoniosas em sala de aula. E que possa, principalmente, estimular propostas de intervenção no ambiente escolar, de modo a promover o crescimento dos professores como cuidadores, incumbidos de transmitir um legado cultural às crianças e de auxiliá-las a se tornarem responsáveis por este legado, no cuidado de si mesmas, do outro e do mundo.

V. Referências Bibliográficas

- Abramovay, M. (2004). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: Unesco.
- Abramovay, M., & Avancini, M. F. (2002). **Educação e incivilidade**. Extraído em 25 de março de 2005 de <http://observatorio.ucb.unesco.org.br/artigos/4.pdf>.
- Abramovay, M. (2003). Enfrentando a violência nas escolas: um informe do Brasil. In M. Abramovay, **Violência na escola: América Latina e Caribe** (pp. 89-150), Brasília: Unesco.
- Almeida, F. M. (1995). **Cuidar de ser: uma aproximação do pensamento heideggeriano**. Dissertação de Mestrado, Filosofia, PUC, São Paulo.
- Anjos, A. (1912). Versos Íntimos. In A. dos Anjos, **Eu e outras poesias**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- Anser, M. A. C. I., Joly, M. C. R. A., & Vendramini, C. M. M. (2003). Avaliação do conceito de violência no ambiente escolar: visão do professor. **Psicologia: Teoria e Prática**, 5 (2), 67-81.
- Apeoesp. (2004). **Saúde dos professores**. São Paulo, SP: Autor. Extraído em 24 de abril de 2005 de http://www.apeoesp.org.br/especiais/saude_professor. Htm.
- Araújo, C. (2001). As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia. **Revista Educação e Pesquisa**, 27 (1), 142-170.
- Arendt, H. (1954). A crise na educação. In H. Arendt, **Entre o passado e o futuro** (pp. 221-247), São Paulo: Perspectiva.
- Ayres, J. R. C. M. (2001). Sujeito, intersubjetividade e práticas de saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, 6 (1), 63-72.
- Ayres, J. R. C. M. (2004a). Cuidado e reconstrução das práticas de saúde. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, 8 (14), 73-92.
- Ayres, J. R. C. M. (2004b). O cuidado, os modos de ser (do) humano e as práticas de saúde. **Saúde e Sociedade**, 13 (3), 16-29.
- Bahner, A. D., & Berkel, V. A. (2007). Exploring burnout in batterer intervention programs. **Journal of Interpersonal Violence**, 22 (8), 994-1008.
- Basaglia, A. E., & Souza, M. A. (2005). Investigação psicológica de mães de crianças agressivas. [CD-ROM] In **Anais do Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas**, 2, Belém, PA: Universidade da Amazônia – UNAMA.
- Batista, A. S., & Pinto, R. M. (1999). Segurança nas escolas e burnout dos professores. In W.Codo (coord.) **Educação: carinho e trabalho** (pp. 312-332). Petrópolis: Vozes, 1999.
- Baudrillard, J. (1991). **La guerre du Golfe n'a pas eu lieu**. Paris: Galilée.

- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1975). **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio: Francisco Alves.
- Boxer, P., Musher-Fizenman, D., Dubow, E. F., Danner, S., & Heretick, D. (2006). Assessing teachers' perceptions for school-based aggression prevention programs: applying a cognitive-ecological framework. **Psychology in the Schools**, **43** (3), 331-344.
- Buck, C. (2006). **The effects of direct and indirect experiences with school crime and violence on high school teacher burnout**. Dissertação de mestrado. Georgia State University, Estados Unidos.
- Camacho, L. M. Y. (2001). As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares dos adolescentes. **Revista Educação e Pesquisa**, **27** (1), 124-140.
- Camps, C. I. C. M., & Vaisberg, T. M. J. A. (2003). Sofrimento na escola: uma nova abordagem do imaginário grupal "professores de segundo grau". In F. F. Ambrosio & T. M. J. A. Vaisberg (Orgs.), **Trajetos do sofrimento: rupturas e (re)criações de sentido** (pp. 114-120), Instituto de Psicologia, USP.
- Candau, V. (1999). **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Carlotto, M. S. (2002). A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, **7** (1), 21-29.
- Carlotto, M. S., & Palazzo, L. S. (2006). Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cadernos de Saúde Pública**, **22** (5), 1017-1026.
- Chan, David W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among chinese secondary school teachers in Hong Kong. **Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies**, **22** (8), 1042-1054.
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, **8**, 432-443.
- Charlot, B. (2005). A violência na escola. O que a escola pode fazer e como? [CD-ROM] In **Anais do Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas**, 2, Belém, PA: Universidade da Amazônia – UNAMA.
- Charlot, B., & Émin, J.C. (Coords.). (1997). **Violences à l'école. État des savoirs**. Paris: Armand Colin.
- Codo, W. & Vasques-Menezes, I. (1999). O que é burnout? In W.Codo (coord.) **Educação: carinho e trabalho** (pp. 237-254). Petrópolis: Vozes.
- Collingridge, D. S. (2004). **A phenomenological inquiry into teachers' experience of being hindered**. Tese de Doutorado. Brigham Young University, Department of Psychology, Utah, Estados Unidos.
- Costa, J. F. (1984). **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Edições Graal.

- Cymrot, P. (2003). **Ninguém escapa de si mesmo: Psicanálise com humor**. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Debarbieux, E. (1998). Le professeur et le sauvageon: violence à l'école, incivilité et postmodernité. **Revue Française de Pédagogie**, 123, 7-19.
- Debarbieux, E. (1999). **La violence en milieu scolaire - le désordre des choses**. Paris: ESF.
- Debarbieux, E., & Deuspienne, K. R. (2003). Das estatísticas oficiais aos levantamentos sobre vitimização, delinquência juvenil e violência nas escolas. In Unesco (coord.), **Desafios e Alternativas: violência nas escolas**, Brasília.
- Dubet, F. (1997). Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. (Entrevista concedida a A. T. Peralva & M. P. Sposito). **Revista Brasileira de Educação**, 6, 222-231.
- Elias, N. (1939). **O processo civilizador** (vol 1). Rio: Zahar, 1994.
- Esteve, J. M. (1999). **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC.
- Farber, B. A. (1991). **Crisis in education. Stress and burnout in the american teacher**. São Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Figueiredo, L. C. (1996). **Da Epistemologia à Ética das práticas e discursos psicológicos**. São Paulo: Educ.
- Figueiredo, L. C. (1998). Adolescência e violência: considerações sobre o caso brasileiro. In D. L. Levisky (org.), **Adolescência pelos caminhos da violência** (pp. 53-63), São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Fotinos, G., & Poupelin, M. (1995). **La Violence à l'école : état de la situation en 1994: analyse et recommandations**. Paris: Inspection générale de l'éducation nationale. Extraído em 9 de setembro de 2007 de <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/954062100/index.shtml>
- Fraga, C. (1999). **O cliente tem sempre razão**. Extraído em 4 de agosto de 2007 de http://www.sinpro-rs.org.br/extra/ago99/educacao_1.htm
- Freller, C. C. (1993). **Crianças portadoras de queixa escolar: um enfoque winnicottiano**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Freller, C. C. (1999). Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem. **Psicologia USP**, 10 (2), 189-203.
- Freller, C. C. (2000). **Histórias de indisciplina escolar e a atuação do psicólogo**. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Freud, S. (1900). **A interpretação dos sonhos**. Ed. Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (vols IV e V). Rio de Janeiro: Imago, 1980.

- Freud, S. (1911). **Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental**. Ed. Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (vol XII, pp. 277-289). Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- Freud, S. (1913). **Totem e Tabu**. Ed. Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (vol XIII, pp. 17-192). Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- Freud, S. (1915). **Reflexões para os tempos de guerra e morte**. Ed. Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (vol XIV, pp. 311-339). Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- Freud, S. (1916). **Criminosos em consequência de um sentimento de culpa**. Ed. Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (vol XIV, pp. 375-377). Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- Freud, S. (1920). **Além do princípio do prazer**. Ed. Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (vol XVIII, pp. 17-89). Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- Freud, S. (1923). **O ego e o id**. Ed. Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (vol XIX, pp. 23-75). Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- Freud, S. (1927). **O futuro de uma ilusão**. Ed. Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (vol XXI, pp. 15-79). Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- Freud, S. (1930). **O mal-estar na civilização**. Ed. Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (vol XXI, pp. 81-177). Rio de Janeiro: Imago, 1980.
- Galand, B., Lecocq, C., & Philippot, P. (2007). School violence and teacher professional disengagement. **British Journal of Educational Psychology**, **77**, 465-477.
- Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, **31** (2), 189-199.
- Gaustad, J. (1999). **Los fundamentos de la seguridad escolar**. ERIC Clearinghouse on Educational Management, Departamento de Educação, Estados Unidos. Extraído em 8 de novembro de 2007 de <http://eric.uoregon.edu/publications/digests/spanish/digest132.html>
- Ghorpade, J., Lackritz, J., & Singh, G. (2007). Burnout and personality: evidence from Academia. **Journal of Career Assessment**, **15** (2), 240-256.
- Gomes, A R., Silva, M. J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: um estudo sobre o estresse, “burnout”, saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. **Revista portuguesa de educação**, **19** (1), 67-93.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N.C. (2005). School climate predictors of school disorder: results from a national study of delinquency prevention in schools. **Journal of Research in Crime and Delinquency**, **42** (4), 412-444.

- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. **Review of Educational Research**, **68** (1), 61-69.
- Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. **School Psychology International**, **24** (1), 115-127.
- Heidegger, M. (1927). *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- Houaiss, A. (2001). **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), **Vidas de professores** (pp. 31-62), Lisboa: Porto Editora.
- Iwanicki, E. F., & Schwab, R. L. (1981). A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory. **Educational and Psychological Measurement**, **41**, 1167-1174.
- Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: the role of achievement striving and occupational commitment. **British Journal of Educational Psychology**, **76** (1), 183-197.
- Kancyper, L. (1994). **Ressentimento e remorso**. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Katz, C. L. (1992). Aggressive Children. In J. D. O'Brien, D. J. Pilowsky & O. W. Lewis, **Psychotherapies with children and adolescents: adapting the psychodynamic process** (pp. 91-108). Washington, D.C: American Psychiatric Press, Inc.
- Kehl, M. R. (2004). *O ressentimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kehl, M. R. (2007, 01 de julho). Clientes especiais. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais.
- Kernberg, P. F., & Chazan, S. E. (1993). **Crianças com transtornos de comportamento – manual de psicoterapia**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Khan, M. M. R. (1984). Ultraje, complacência e autenticidade. In Khan, M. M. R. **Quando a primavera chegar**. São Paulo: Escuta, 1991.
- Klein, M. (1927). **Tendências criminais em crianças normais**. Obras Completas de Melanie Klein (vol. I, pp. 197-213). São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- Klein, M. (1929). **Personificação no brincar das crianças**. Obras Completas de Melanie Klein (vol. I, pp. 228-239). São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- Klein, M. (1930). **A importância da formação de símbolos no desenvolvimento do ego**. Obras Completas de Melanie Klein (vol. I, pp. 249-264). São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- Klein, M. (1933). **O desenvolvimento inicial da consciência na criança**. Obras Completas de Melanie Klein (vol. I, pp. 283-295). São Paulo: Mestre Jou, 1970.

- Klein, M. (1935). **Uma contribuição à psicogênese dos estados maníaco-depressivos**. Obras Completas de Melanie Klein (vol. I, pp. 301-329). São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- Klein, M. (1937). **Amor, culpa e reparação**. Obras Completas de Melanie Klein (vol. I, pp. 346-384). São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- Klein, M. (1957). **Inveja e gratidão**. Obras Completas de Melanie Klein (vol. III, pp. 205-267). São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- Koehler, S. M. F. (2003). **Violência psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor-aluno**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job Stressors, personality and burnout in primary school teachers. **British Journal of Educational Psychology**, 77 (1), 229-243.
- Koyama, M. A. F. (1995). **Confrontos no ensino: um estudo psicossocial em situações concretas**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Kupfer, M. C. (1982). **Relação professor-aluno: uma leitura psicanalítica**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Kupfer, M. C. (1998). Violência da educação ou educação violenta? In D. L. Levisky (org.), **Adolescência pelos caminhos da violência** (pp. 129-137). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- La Taille, Y. (1996). A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: J. G. Aquino. (org). **Indisciplina da escola: alternativas teóricas e práticas** (pp. 9-23). São Paulo: Summus.
- Laplanche, J. & Pontalis, J. B. (1982). **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- Laterman, I. (2002). Incivilidade e autoridade no meio escolar. In **Reunião Anual ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação**, 25 (pp. 1-19). Caxambu, MG.
- Lévinas, E. (1997). Entrevista com Emmanuel Lévinas (concedida a Philippe Nemo e François Poirié, editada por Inês Loureiro e Martha Gambini). **Cadernos de Subjetividade**, 5 (1), 9-38, São Paulo.
- Lopes, C. S. (2000). Violência e trabalho escolar. **Teoria e Prática da Educação**, 3 (6), 91-113.
- Macanhão, C. M., Nascimento, F., Diamante, G. S., & Amorim, C. (2003). Estresse do professor: relato de uma experiência de workshop com professores de um colégio estadual. **Revista eletrônica de psicologia**, 2, 1-5.
- Malagris, L E. N. (2002). O professor, o aluno com distúrbio de conduta e o stress. In M. E. N. Lipp, **O stress do professor** (pp. 41-53). São Paulo: Papirus.

- Martín-Baró, I. (1983). Violencia y agresión social. In I. Martín-Baró, **Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica**. San Salvador, El Salvador: UCA.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. **Journal of Occupational Behavior**, **2**, 99-113.
- Meleiro, A. M. A. S. (2002). O stress do professor. In M. E. N. Lipp, **O stress do professor** (pp. 11-27). São Paulo: Papirus.
- Ministério da Justiça. (2000). **Programa Paz nas Escolas**. Extraído em 9 de setembro de 2004 de <http://www.mj.gov.br/sedh/paznasescolas>.
- Miranda, M. I. F., Miranda, J. R.V., Ferriani, M. G. C., & Zito, A. (2007). Violence in high school. Factors and manifestations from a city in southeast Brazil. **International Journal on Violence and Schools**, **3**. Extraído em 8 de setembro de 2007 de <http://www.ijvs.org/1-6053-Article.php?id=34&tarticle=0>
- Morrison, G., Furlong, M., & Morrison, R. (1994). School violence to school safety: Reframing the issue for school psychologists. **School Psychology Review**, **23**, 236-256.
- Moura, E. R. (1988). **Violência da escola**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UNIMEP.
- Oliveira, L. A., Landroni, M., Silva, N. E., & Ayres, J. R. C. M. (2005) Humanização e cuidado: a experiência da equipe de um serviço de DST/Aids no município de São Paulo. **Ciência e Saúde Coletiva**, **10** (3), 689-698.
- Pacífico, J. M. (2000). **A queixa docente**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Patterson, G. R., Reid, J. B. & Dishion, T. J. (1992). **Antisocial boys**. Nova York: Castalia Publishing.
- Pellegrini, A. D., & Blatchford, P. (2000). **The child at school: interactions with peers and teachers**. London: Arnold.
- Perdigão, A. C. (2003). A ética do cuidado na intervenção comunitária e social: os pressupostos filosóficos. **Análise Psicológica**, **4** (XXI): 485-497.
- Pereira, G. R. M. (1997) A arte de se ligar às coisas da cultura: escola e lei de retorno do capital simbólico. **Educação e Sociedade**, **XVIII** (60), 36-50.
- Pervova, I. (1999). Aggression and violence on the move in Russian schoolchildren. **Preventing School Failure**, **44**, 1, 28-31.
- Placco, V. M. N. S., Lima, F. F. T., Filho, I. A. V., Rodrigues, L. A., Orsolon, L. A. M., Benachio, M. N., Andrade, R. B. R., Moura, R. A. C., & Minini, V. C. M. (2002). Representações sociais de jovens sobre violência e a urgência na formação de professores. **Psicologia da Educação**, **14/15**, 347-367.

- Ristum, M., & Bastos, A. C. S. (2004). Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental. **Ciência e Saúde Coletiva**, **9** (1), 225-239.
- Royer, E. (2003). Condutas agressivas na escola: pesquisas, práticas exemplares e formação de professores. In Unesco (coord.), **Desafios e Alternativas: violência nas escolas**, Brasília.
- Rusby, J. C., Taylor, T. K., & Foster, E. M. (2007). A descriptive study of school discipline referrals in first grade. **Psychology in the Schools**, **44** (4), 333-350.
- Sandri, A. M. (2005). **Angústia e tendência anti-social: estudo com meninos com queixa de agressividade**. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia Clínica.
- Sandri, A. M., & Souza, M. A. (2005). Angústia e tendência anti-social: estudo com meninos com queixa de agressividade. [CD-ROM] In **Anais do Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas**, 2, Belém, PA: Universidade da Amazônia – UNAMA.
- Santana, J. V. S. (2004). **Tendência anti-social na escola**. São Paulo, Vetor.
- Sebastião, J., Alves, M. G., & Campos, J. (2003). Violência na escola: das políticas aos quotidianos. **Sociologia, Problemas e Práticas**, **41**, 37-62.
- Serbin, L. A., Marchessault, K., McAffer, V., Peters, P., & Schwartzman, A. E. (1993). Patterns of social behavior on the playground in 9-to11-year-old girls and boys: relation to teacher perceptions and to peer ratings of aggression, withdrawal, and likability. In C. H. Hart (Ed.), **Children on playgrounds: Research perspectives and applications** (pp.162-183). Albany, NY: State University of New York Press.
- Silva, M. E. P. (2006). Burnout: por que sofrem os professores? **Estudos e pesquisas em Psicologia**, **6** (1), 89-98.
- Souza, M. A. (1995a). **Compreensão psicológica do drogadicto através do Rorschach e entrevista (EDAO)**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia Clínica.
- Souza, M.A. (1995b). Rorschach em drogadictos: estudo do processo de socialização. **Resumos do Congresso Interno de Psicologia da USP**, **3** (p. 91). São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Souza, M. A. (2001a). Agressão na Infância precede a drogadependência no adolescente? Uma experiência de intervenção preventiva, **Resumos do Congresso Brasileiro sobre Alcoolismo, Tabagismo e Outras Dependências**, **14** (trabalho 49). São Paulo: Associação Brasileira de Estudos de Álcool e outras Drogas.
- Souza, M. A. (2001b). Intervenção psicoterapêutica em meninos agressivos escolares como prevenção de comportamento transgressor futuro. **Psicologia: Teoria e Prática**, **3** (2), 21-35.

- Souza, M. A. (2005). **O Rorschach e as expressões de tendência anti-social**. Tese de Livre-Docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Souza, M. A., & Castro, R. E. F. (2004). Diagnóstico diferencial na manifestação de agressividade: uma contribuição das técnicas de avaliação psicológica. [CD-ROM] In **Simpósio Internacional de Iniciação Científica – SIICUSP**, 12, São Paulo, Universidade de São Paulo – USP.
- Souza, M. A., & Castro, R. E. F. (2005). Escola agredida, lugar de esperança: atitudes e concepções de professores frente à agressividade em sala de aula. [CD-ROM] In **Anais do Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas**, 2, Belém, PA: Universidade da Amazônia – UNAMA.
- Souza, M. A., Soldatelli, M. I. S., & Lopes, A.R. (1997). Psicodinamismo familiar de crianças agressivas. **Anais do Congresso de Psicologia Clínica do Mackenzie**, 1 (pp.61-64). São Paulo: Universidade Mackenzie
- Sposito, M. P. (2001) Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, 27 (1), 87-103.
- Teven, J. (2007). Teacher temperament: correlates with teacher caring, burnout, and organizational outcomes. **Communication Education**, 56 (3), 382-400.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? **International Journal of Behavioral Development**, 24,129–141.
- Tricoli, V. A C. (2002). O papel do professor no manejo do stress do aluno. In M. E. N. Lipp (2002), **O stress do professor** (pp. 90-106). São Paulo: Papirus.
- Turato, E. R. (2003). **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa. Construção teórico epistemológica comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis, Vozes.
- Twemlow, S. W., & Fonagy, P. (2005). The prevalence of teachers who bully students in schools with differing levels of behavioral problems. **American Journal of Psychiatry**, 162, 2387-2389.
- Winnicott, D. W. (1939). Agressão. In D. W. Winnicott, **Privação e Delinquência** (pp. 89-96). São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- Winnicott, D. W. (1946). Alguns aspectos psicológicos da delinquência juvenil. In D. W. Winnicott, **Privação e Delinquência** (pp. 119-125). São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- Winnicott, D. W. (1947). O ódio na contratransferência. In D. W. Winnicott, **Da Pediatria à Psicanálise** (pp. 277-287). Rio de Janeiro: Imago, 2000.
- Winnicott, D. W. (1950). A agressividade em relação ao desenvolvimento emocional. In D. W. Winnicott, **Da Pediatria à Psicanálise** (pp. 288-304). Rio de Janeiro: Imago, 2000.

- Winnicott, D. W. (1951). Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In D. W. Winnicott, **Da Pediatria à Psicanálise** (pp. 389-407). Rio de Janeiro: Imago, 2000.
- Winnicott, D. W. (1954). **Natureza humana**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- Winnicott, D. W. (1956). A tendência anti-social. In D. W. Winnicott, **Privação e Delinquência** (pp. 127-137), São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- Winnicott, D. W. (1958). Psicanálise do sentimento de culpa. In D. W. Winnicott, **O ambiente e os processos de maturação** (pp. 19-30). Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- Winnicott, D. W. (1960). Agressão, culpa e reparação. In D. W. Winnicott, **Privação e Delinquência** (pp. 143-150). São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- Winnicott, D. W. (1962). Enfoque pessoal da contribuição kleiniana. In D. W. Winnicott, **O ambiente e os processos de maturação** (pp. 156-162). Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- Winnicott, D. W. (1963a). O desenvolvimento da capacidade de envolvimento. In D. W. Winnicott, **Privação e Delinquência** (pp. 105-110). São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- Winnicott, D. W. (1963b). A psicoterapia de distúrbios de caráter. In D. W. Winnicott, **Privação e Delinquência** (pp. 247-260). São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- Winnicott, D. W. (1964). Raízes da agressão. In D. W. Winnicott, **Privação e Delinquência** (pp. 96-103). São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- Zaluar, A., & Leal, M. C. (2001). Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 16 (45), 145-164.
- Zanotto, M. L. B. (1985). **Ações e representações: uma tentativa de análise das relações de trabalho na escola**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Zaragoza, J. M. E. (1999) **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: Edusc.
- Zibetti, M. L. T. (2004). A angústia no ofício de professor. **Psicologia Escolar e Educacional**, 8 (2), 219-225.

ANEXO 1**ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA
SEMI-DIRIGIDA COM OS PROFESSORES**

1. Fale um pouco sobre sua formação.
2. Que tipo de atitudes agressivas você tem observado em sala de aula?
3. Você tem crianças agressivas em sua sala?
4. Em que situações elas já lhe provocaram ou desafiaram?
5. O que você pôde fazer nessas situações?
6. Como você costuma agir com essas crianças, para contornar as situações de conflito?
7. Já mandou para a Diretoria?
8. Você acha que sua maneira de lidar com as situações tem dado bons resultados?
9. Que sentimentos essas crianças despertam em você?
10. A que você atribui essas manifestações agressivas?
11. Você acha que as vivências com as crianças agressivas têm se intensificado ao longo dos anos?
12. Já pensou em desistir da profissão?

ANEXO 2

FORMULÁRIO SOBRE PERFIL E INTERESSE DO PROFESSOR EM PARTICIPAR DA PESQUISA

Pesquisa: “Eles cuidam de nossas crianças. Quem cuida deles? O sofrimento do professor na relação com a criança agressiva”

Pesquisadora: Rebeca de Castro – Instituto de Psicologia da USP
 Depto. de Psicologia Clínica

Questionário de Perfil e Interesse

Dados do Professor	
Nome	
Idade	
Formação (Curso, local, ano de conclusão)	
Tempo de experiência de ensino	
Tempo de ensino na escola atual	
Tipo de jornada de trabalho	
Trabalha também em outra escola?	
Número de alunos em sala	

Participação na Pesquisa
Interessei-me em participar da pesquisa porque....

Informações adicionais	
Telefone(s) para contato	
Dias e horários mais convenientes para a entrevista	

ANEXO 3

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Av. Prof. Mello Moraes, 1721
Cx. Postal 66.261 - CEP 05508-900
São Paulo - SP - Brasil

Of.1106/CEPH-11/08/06

Senhora Professora,

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IPUSP (CEPH-IP) aprovou o projeto intitulado "Eles cuidam de nossas crianças. Quem cuida deles? O sofrimento do professor na relação com a criança agressiva" a ser desenvolvido pela doutoranda Rebeca Eugênia Fernandes de Castro, sob a orientação de V. Sa., junto à área de concentração Psicologia Clínica, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Eduardo Ottoni
Presidente do CEPH-IP

Ilma. Sra.
Profa. Dra. Maria Abigail de Souza
Área de Concentração Psicologia Clínica
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

ANEXO 4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Modelo assinado pelos professores)

Eu, _____, professor da escola
 _____, situada à
 _____, portador do RG
 _____, aceito participar da pesquisa “*Eles cuidam de crianças. Quem cuida deles? O sofrimento do professor na relação com a criança considerada agressiva*”, conduzida pela pesquisadora Rebeca Eugênia Fernandes de Castro, RG 8911002035258 SSP-CE, com o objetivo de compreender o sofrimento gerado no dia-a-dia com a agressividade infantil. Ciente da necessidade de gravação das entrevistas a serem realizadas individualmente, autorizo o procedimento e o uso reservado das informações, as quais deverão ser utilizadas unicamente para fins de pesquisa. Durante a realização do estudo, poderei desistir da minha participação a qualquer tempo, informando esta decisão à pesquisadora através do telefone 94451188.

São Paulo, _____ de _____ de _____.