

Depressão em Professores e Violência Escolar

Maria Cecilia Cortez Christiano de Souza

Prof. Titular FEUSP

Resumo Embora digna de registro em departamentos médicos dos estados e municípios pela sua ampla ocorrência, a depressão de professores não é tema que têm merecido a necessária análise por parte de pesquisadores. Em geral, aparece associada ao assunto, hoje em voga, da violência na escola. Em função do crescimento da violência escolar, nos últimos vinte anos, a depressão docente é apresentada como reação de impotência diante de agressões ou da indiferença que sofrem por parte dos alunos. A depressão que envolve os professores remete assim ao sentido amplo da violência escolar como ruptura dos laços pedagógicos, como sintoma da ausência de sentido instalada no coração do projeto de escolarização. Esse artigo tem por objetivo desconstruir certas representações que alimentam a depressão de professores, baseando-se na análise de produções acadêmicas sobre a violência na escola e pela escola, buscando perceber a questão na perspectiva do professor, usando referenciais da literatura psicanalítica, histórica e social. Analisa também representações correntes nos meios pedagógicos que de algum modo concorrem para incrementar a depressão docente.

Palavras chave Depressão docente; Violência escolar; Sentido da escola

A ausência de significado do conhecimento escolar para os alunos, tema pesquisado por autores como Jean-Yves Rochex, Elizabeth Bautier e recentemente, no Brasil, por Bernard Charlot¹, possui um reverso bem menos comentado: se a escola não faz sentido para os alunos, inevitavelmente também não fará sentido para os professores. Em função do crescimento da violência escolar, nos últimos vinte anos, em geral a depressão é representada pelos professores como desencanto e impotência diante de agressões de alunos – no mínimo, desacatar professores não é fenômeno raro

¹ Essa pesquisa conjunta realizada por Jean Yves Rochex, psicólogo, Elizabeth Bautier, lingüista e Bernard Charlot, sociólogo, foi amplamente divulgada por esses autores em diferentes publicações. Ver por exemplo ROCHEX, Jean-Yves (1995) *Rapports à l'école – rapports aux savoirs* - Revue Spirales Paris, n° 8 . pp. 25 - 37. ROCHEX, Jean-Yves *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris, PUF, 1995. Ver também CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Caderno de Pesquisa* – Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n.97, 1996 p.47-63 e CHARLOT, Bernard . *Relação com o saber, Formação dos professores e Globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

nos dias de hoje. No entanto, um exame mesmo superficial da literatura mostra que insultos, depredações e mesmo agressões físicas, não eram fatos inexistentes na educação anterior aos anos 90. A autobiografia do Visconde de Taunay (2005), por exemplo, relata casos de agressões coletivas contra professores e seus bedéis, no renomado Colégio Pedro II, na metade do século dezenove. O que há de novo, talvez, seja não só a quantidade e o teor da violência escolar, mas o fato de que se instalou, a respeito dela, um profundo sentimento de impotência por parte dos professores, que corrói de antemão todas as iniciativas destinadas a combatê-la. Para isso, é preciso desconstruir certas representações que alimentam esse desespero.

Em defesa dos professores cabe dizer que nunca foi fácil ensinar. Nunca foi fácil por um motivo muito simples: o professor tem por missão ensinar, que é meio, para o objetivo de levar o aluno a aprender, que é a finalidade última da escola. E esse objetivo depende do desejo dos alunos. Não se pode exercer essa profissão sem o engajamento do outro, sem seu desejo e mobilização, sem o uso em-si e para-si do conhecimento. E tal fato descarta a educação da possibilidade, em última análise, de controle absoluto. Educa-se num sentido, o resultado nunca é exatamente aquele esperado: pais e professores sabem disso. Não se pode obrigar o desejo. Pode-se sim, incitar, multiplicar sinais e apelos, preparar uma aula interessante, já se sabe que a relação do professor com o conhecimento exerce efeitos sedutores, etc. Mas definitivamente, parte do aluno, como sujeito, o colocar-se ou não em movimento em direção ao saber.

As palavras de Freud sobre as três missões impossíveis - governar, educar, analisar - apontam justamente para o paradoxo compartilhado por essas três profissões: a existência de um poder que se exerce sobre alguém, e o fato desse poder ser completamente nulo a não ser que o outro faça o trabalho essencial. A tarefa fundamental da escola é aprender e o poder de colocar alguém no lugar de professor, no fundo, é do aluno. Educar como missão impossível tornou-se, aliás, tema quase obrigatório, em diferentes versões e desdobramentos, nos escritos de psicanalistas ligados à educação. Se essas análises esclarecem aspectos do limite, da impossibilidade colocada pela presença do inconsciente, a insistência em evidenciar alguma coisa universal, comum a todos, retira da escuta de psicólogos e analistas a particularidade dos limites contemporâneos. O que há de novo e peculiar das limitações dos professores é que ela se expressa pela depressão, isto é, pela perda da palavra, da ação e da iniciativa, novos ingredientes que a pós-modernidade adicionou a essa velha impossibilidade.

Em outra pesquisa, François Dubet e Danilo Martuccelli (1995) explicam que as crianças e jovens não recebem hoje a socialização prévia que permitia antes exercer o papel de alunos: não fingem mais que aprendem. Isso é saudado, pelos pedagogos, como uma conquista do direito de expressão - antes eles dissimulavam, hoje, não mais. Os alunos deixaram de estender para o professor aquele macio edredom do silêncio por cima do qual a aula se desenrolava; fingiam atenção, enquanto a cabeça vagava em outro lugar. Tal fato é aplaudido como um avanço pedagógico: antes os alunos faziam cara de quem estava aprendendo, hoje não só não fingem como demonstram ostensivamente que não estão nem aí. Resta perguntar se isso é uma real conquista.

Essa compreensão do problema, que remete às raízes históricas da exclusão escolar, colocando ênfase sobre as dificuldades ligadas à entrada na escola de populações antes dela excluídas, é pouco difundida no Brasil. Desde a Lei 5692/71, os empecilhos relacionados à democratização do ensino foram remetidos à resistência ideológica dos professores ao se recusarem aceitar em suas classes os novos públicos escolares. Mais de trinta anos passados, ainda se repetem, a exaustão, os mesmos

argumentos, colocando ênfase nas práticas pedagógicas conservadoras e no preconceito dos professores em relação aos alunos, embora nem a extração social, nem a formação dos professores seja a mesma de trinta anos atrás. Na verdade, procura-se ocultar a ausência de pesquisas de fôlego, capazes de dar conta da complexidade que o problema assumiu no Brasil. Na falta de algo concreto a se dizer, a burocracia educacional e acadêmica e, mais recentemente, a mídia, não cessa de culpar os professores pelos problemas enfrentados pela democratização do acesso do ensino público.

Voltando ao problema: por força dos valores das famílias que entraram, através de seus filhos, só agora na escola, e que não têm, portanto, uma tradição de escolarização capaz de colocar crianças e jovens no lugar de alunos, os alunos não são capazes de se comportar como tais. O ruído ensurdecedor das salas de aulas é algumas vezes assim interpretado pelos sociólogos e educadores franceses. (Dubet, 1998) O autor chama também a atenção também sobre a hegemonia crescente dos métodos ativos no ensino fundamental, que fez equivaler aprender com manter crianças e jovens ocupados. Se nos colégios experimentais voltados à classe média, os métodos ativos haviam dado certo, porque se contava com uma interiorização da disciplina escolar entranhada nos alunos pelas suas famílias, os mesmos métodos ativos, ao serem usados nas classes populares, criaram uma sensação de anomia, isto é, de ausência de ordem (Dubet, 1998) Desde a Escola Nova, a expressão e a cultura infantil e adolescente têm seu lugar assegurado na escola, sem que a escola tenha incorporado, verdadeiramente, essa expressão e essa cultura em seu projeto pedagógico. Assim, principalmente quando os valores da cultura jovem, isso em todos os grupos sociais e não só nos menos favorecidos, excluem a lógica da integração escolar, os alunos demonstram ostensivamente seu desinteresse e hostilidade em passagens ao ato, agredindo a escola e, sobretudo, os professores.

Enquanto, porém, a socialização, o convívio, e mesmo a violência como expressão de rebeldia, podem ainda emprestar aos alunos alguma forma de sentido à escola, aos professores, nem mesmo isso resta. Nada mais provoca um sentimento tão profundo de absurdo e solidão quanto lecionar, dia após dia, ano após ano, para alunos que, como eles próprios dizem, não estão nem aí. Todos os professores conhecem essa experiência devastadora: ser profissional e psicologicamente demolido por crianças ou jovens que destituem o professor de seu lugar, não pelo fracasso, mas pela ausência, pela recusa em entrar no jogo da escola. Os empurrões, os insultos, o vandalismo são meras decorrências desse dado principal.

A recomendação dos psicólogos e pedagogos para que os professores “tornem as aulas motivadoras, abandonem conteúdos rígidos, ensinem tudo que possa se transformar em vida e brinquedo” - soa quase como afronta aos professores. Injunção paradoxal, essa de dizer para professores deprimidos que suas aulas devem ser interessantes. E que retira do professor sua razão de existir - transformando-o em simulacro de animador, ao qual é pedido que se esforce para concorrer com a televisão.

A razão profunda da indiferença das crianças e da violência dos jovens reside exatamente aí. Pois se o único fundamento da escola pública da periferia é só o de que é melhor estar na escola do que nas ruas, os professores se transformam não só em animadores, mas em carcereiros. Guardas desanimados, mal amados e desarmados. A diferença entre policiais e professores não reside essencialmente na agressão ou na condescendência frente aos comportamentos desviantes. A diferença radical é que a polícia está ligada à segurança, o professor à educação. Quando se compara, mesmo que teoricamente, as prisões às escolas, colocando ênfase na função disciplinar da escola, reduzindo à técnica de manipular corações e mentes, no fundo se reforça a

ligação da escola com a segurança pública. Resta então perguntar por que, numa sociedade tão autoritária quanto a brasileira, essa missão de segurança foi colocada à escola de forma tão precária e em época tão tardia. Pois se a escola se recusa a ensinar, não faz tanta diferença que seja construtivista ou tradicional. Se os professores não ensinam e nada exigem dos alunos, curvando-se às suas demandas superficiais, são agentes de segurança que vigiam seres sem futuro. Os adolescentes agridem porque adivinham esse engodo para eles intolerável.

Em relação aos alunos, esse escoamento de sentido da escola, num nível macro de análise, (os sociólogos insistem sobre esse ponto), está relacionado à falência da escola como meio de ascensão social (Sposito, 2003). Resumindo: durante certa fase da economia desenvolvimentista, na época do Estado de Bem Estar social, uma política econômica de pleno emprego prometia aos egressos da escola um lugar no mercado de trabalho. Hoje, o abandono dessa idéia de Estado, a automação e as injunções neoliberais impostas pela globalização derrubaram essa ilusão. Ilusão porque a escola de outrora, dividida entre escolarização longa e curta, entre o caminho do secundário técnico, do normal e do propedêutico, reservava apenas para esse último o caminho real, o que conduzia à universidade, às altas posições no mercado de trabalho e aos cargos de decisão. O projeto de ascensão social através da escola foi um jogo de cartas marcadas, e esse jogo sempre foi denunciado. No entanto, isso não impedia os professores de ensinar. A novidade agora é que as políticas econômicas, num certo nível, não mentem mais – não propõem uma política econômica passível de favorecer a inclusão e a redistribuição da renda.

O projeto de ascensão social assim mudou de lugar. As crianças e jovens guardados pela escola são submetidos à televisão, que repete sem cessar a dispensa da escola na ascensão social, através da notoriedade obtida a qualquer custo. A escola já não é capaz de desfazer a ilusão relacionada à improbabilidade real de um jovem pobre se tornar uma celebridade milionária, sendo jogador de futebol, *top-model* ou cantor de *funk*. Nem há professores capazes de sustentar que as celebridades, exibidas semanalmente nas capas de revistas, não são exatamente modelos de seres humanos a serem seguidos. A publicidade acena para uma vida inacessível aos alunos, a escola, ao nada deles exigir, tem por função tentar fechar seus olhos.

Outros autores, alguns deles psicanalistas, falam desse curto-circuito manifesto pela violência escolar como sintoma do mal-estar da cultura, referido como a flutuação das referências, como efeito do mercado sobre instituições, como decadência das grandes narrativas legitimadoras, mediante as quais a modernidade acreditava em si mesma. Essa colocação ilumina um aspecto importante do problema, mas não desenha as inflexões específicas com que a crise da pós-modernidade atingiu a escola brasileira. Sabemos que uma das estratégias do esvaziamento da ação e do pensamento sobre a escola consiste em fazer uso de generalizações abusivas. Ou tratar o problema como se fosse caso particular de um fenômeno universal, tão inexorável quanto o *El Niño*, aproximando-se assim da ideologia destinada a convencer que o inaceitável é inevitável.

A depressão que toma conta dos educadores tem raízes históricas e políticas, todos concordam. Contudo, é necessário emprestar maior nitidez e discernimento no desvendamento da rede discursiva endereçada aos professores. Nesses últimos anos, tais discursos oscilaram entre dois extremos - ou se considerava os dados fatalmente já jogados antes que se abrissem os portões da escola, ou se tomava ingenuamente o primeiro dia de aula como a primeira manhã do mundo. Se de um lado o discurso sociológico desobrigava os professores de compromisso, o discurso psicopedagógico paralisava os professores pela culpa.

Torna-se também preciso apreender esse processo em perspectiva, pois embora o problema tenha conotações atuais, a memória dos professores conserva marcas da história vivenciada pelas gerações anteriores. A partir dos anos 60, sob a égide das teorias psicológicas desenvolvimentistas, que colocavam os alunos no centro do processo, ou das correntes radicais que apregoavam os benefícios de uma antiescola, os professores foram ignorados. Deixaram, nessa época, de ter existência enquanto sujeitos implicados na dinâmica educativa. Quando ressurgiram, nos fins dos anos 70, foi para serem esmagados por um discurso que os acusava de contribuírem para a reprodução e para a legitimação das desigualdades sociais, mediante a imposição de um ensino identificado com a classe dominante ou mesmo de um mau ensino identificado com os interesses da dominação de classes. Nos anos 90, essa suspeita justificou a multiplicação de discursos e das instâncias de controle dos professores. A década que coincide com os últimos governos, além do refinamento das formas de avaliação, trouxe a novidade de inflacionar os diplomas, mediante políticas educacionais mal compreendidas pelos professores, como a promoção automática e a avaliação por ciclos. Vinte anos de bombardeio de inovações pedagógicas, retirou-se dos professores o que lhes restava de autoridade, discernimento e de autonomia. Ora, é impossível delegar responsabilidade sem delegar autoridade, os economistas sabem disso há muito tempo. Desautorizados, controlados e mal pagos, não se deve estranhar que os professores não reajam a um discurso onipresente que subestima suas condições de trabalho e deslegitima sua missão.

Outras pontuações talvez sejam úteis tanto para pesquisadores que examinam o problema da violência, quanto para professores que a ela reagem pela depressão. Primeiro, o fato não só de que a violência escolar no Brasil ser fenômeno pouco estudado: os dados sobre ela são fragmentados e inconsistentes (Sposito, 2001) Existe outro dado que desorienta os pesquisadores, ao lado da fluidez do conceito de violência – a constatação de que a violência é incapaz de ser dissociada do pânico social que ela provoca. Tanto a violência quanto o medo da violência são contagiosos e trazendo ambos, como mostra a psicanálise, um benefício de prazer secundário. O que há de assustador na violência, o problema que intriga pensadores desde a Idade Média, é que ela dá prazer tanto para quem a pratica como para quem a vê como espetáculo. A violência vende. Assim, e não se pode esquecer dos interesses do lucro e das intenções políticas, nem sempre explícitas, que fazem a mídia colocar a violência escolar na sua caixa de ressonância. O cinema norte-americano, e mais recentemente, o cinema nacional, como mostra o sucesso do filme *Tropa de Elite*, vem disseminando a expressão dessa violência e as reações de pânico que ela provoca, engendrando reações igualmente violentas. O cinema americano, desde o pós-guerra, consagrou algumas formas de violência como expressão de sua sociedade e como característica glamourizada da juventude. O que por sua vez produz polêmicas sobre o papel do cinema e da televisão na difusão e estetização da violência, quando a vida parece querer imitar a arte.

Por outro lado, a depressão dos professores também possui raízes sociais, também é contagiosa e, ao seu modo, alimenta a agressividade dos alunos que está na sua origem. A violência escolar não é problema novo, mas adquiriu contornos próprios depois dos anos noventa. Parece estar relacionada com a confusão e a heterogeneidade de valores sociais que se seguiu à urbanização desordenada do Brasil das últimas décadas.

Nas pequenas comunidades rurais, mesmo em localidades muito mais pobres do que as periferias urbanas, um controle comunitário espontâneo, a presença de valores compartilhados pode conter e direcionar a violência dos jovens. A comunidade

cerca a escola de uma rede de controle difuso, mas sólido, capaz de dar sustentação a seu projeto educativo. Pais e professores moram no mesmo lugar, os filhos dos professores convivem com seus alunos. Cria-se então uma cumplicidade: os adultos da comunidade são capazes de distinguir comportamentos toleráveis, “coisas da mocidade” sobre os quais se devem fazer vista grossa, de comportamentos que devem ser objeto de intervenção pedagógica, e de eventuais abusos que devem ser coibidos imediatamente. Cria-se o respeito porque os professores sabem “ler” as condutas dos alunos, sabem distinguir o que é uma bagunça ritual, pontuada, do que é um caos que passa dos limites. O aluno também sabe quando o professor finge que não vê, mas vê, sabe que se for flagrado em determinadas transgressões sofrerá conseqüências, e sabe quando passou dos limites. O aluno sabe também quando se trata de uma repreensão esperada do professor, e quando o professor também passa dos limites por sadismo ou vingança.

Com a imigração em massa dessas populações em direção às áreas urbanas, esse controle comunitário esgarçou-se, motivado pela heterogeneidade de valores culturais, pelo anonimato das relações sociais, pela atomização das famílias, pela ausência das instituições do Estado, pelas condições precárias geradas pela ocupação urbana desordenada. Os adultos que agem na escola e fora dela passaram a não conhecer o suficiente seus jovens para estar na medida de intervir, e o jovem não reconhece na autoridade adulta, principalmente escolar, mas também familiar, o direito de intervenção. Quebra-se a cumplicidade. O professor não conhece o suficiente a família dos alunos para prever reações, ninguém sabe como reagirá a burocracia educacional. Como conseqüência, todas as condutas mais ou menos agressivas dos alunos metem medo, alarmam. Toda e qualquer intervenção pedagógica nesse âmbito é passível de questionamento, assim os professores preferem não intervir. Essas atitudes aumentam a violência porque a violência acaba sendo incentivada pelo medo e pela paralisia que ela provoca.

Visto de outro modo, esses mesmos efeitos da urbanização desordenada se fizeram sentir também nos educadores e no interior das próprias escolas. Tanto quanto seus alunos, os professores faltam, percorrem e mudam constantemente de escola. Ora, esse absentismo, essa mobilidade de local de trabalho, são fatores propiciadores de violência, pois neles está embutido um mal estar que os alunos interpretam como rejeição. Pois quando cada professor se isola, fazendo de conta que o problema não é dele, ou se vê como um representante de civilização numa maré de barbárie, quando em sua classe define suas próprias regras e suas próprias leis, pode-se multiplicar o quanto se quiser policiais dentro da escola, não existe contrato pedagógico capaz de conter a violência.

Sabemos que a violência existe em escolas públicas e privadas, dos bairros centrais como da periferia, desde escolas de elite até aquelas que atendem as classes populares. Mas como assinala Dubet (1998), não se pode ignorar o fato dela estar concentrada nas escolas “problemas”, situadas nos subúrbios das grandes cidades, que aglutinam hoje toda a gama e os diferentes matizes da desigualdade cultural e social desse país. Nessa situação, o tema da violência escolar vem, de certo modo, cumprir uma função: como ninguém pode ser a favor da violência, cria-se entre os educadores uma legitimidade capaz de aglutinar suas diferenças, uma unanimidade que o projeto pedagógico da escola não consegue obter. Concede-se facilmente autoridade moral àquele que clama contra ela, seja ele professor, seja ele um intelectual que vai falar sobre violência na escola. Como o termo “violência escolar” é extremamente fluido, problemas pedagógicos e sociais difíceis se ocultam atrás desse termo. Assistiu-se também a uma mudança ideológica na percepção da violência que favorece essa

unanimidade – antes, o tema da segurança era um tema de setores da direita, que sempre temeram e procuraram criminalizar “as classes perigosas”. Contra esse discurso, nos anos setenta, a esquerda denunciava o “arbitrário cultural” burguês. No entanto o sofrimento concreto dos alunos e professores nas escolas obrigou a sociologia a mudar de percurso. Hoje, pouco a pouco, o tema da segurança ganhou legitimidade entre intelectuais de esquerda e de direita. Assim, tanto o Estado, quanto a sociedade e os meios escolares estão se habituando à idéia de que remeter a violência escolar à desigualdade social, não a desculpa nem a torna mais compreensível.

Os pesquisadores recentemente têm procurado mostrar que não existe nada de automático na relação entre bairros pobres e presença da violência na escola. Multiplicam exemplos de escolas de fato capazes resistirem à violência, quando todas as determinações sociais contribuiriam para que fossem engolidas por ela, e exemplos de outras escolas que são palco de uma violência muito maior do que seu contexto social faria prever. Portanto demonstram que a violência não é um fenômeno análogo a uma mudança climática, contra o qual nada mais resta a fazer do que tentar se proteger. Mostram tratar-se de um fenômeno complexo, produzido não só, mas também, pelas relações existentes entre a escola e a comunidade. É dependente então, em parte, da capacidade ou incapacidade dos professores imaginarem iniciativas e de criarem ou não respostas ao problema. Em outras palavras, dos professores verem ou não superadas as condições que os levaram à depressão.

Há outro mal-entendido que torna eficaz, ainda que oculta, a exclusão escolar no Brasil. Existe uma forma especificamente escolar de preconceito social que consiste em proporcionar aos jovens e às crianças das classes populares o privilégio um tanto aberrante de freqüentar a escola e não estudar. Esse preconceito se acoberta de diferentes maneiras. A mais difundida é a redução dessas crianças e jovens à condição de vítimas, a percepção deles apenas como vítimas de condições injustas, que leva os educadores a tratá-los com condescendência, nada exigindo dos “coitados”. O caráter gerador de violência que esse tipo de indulgência acarreta está ligado ao desprezo subliminar que endereça aos alunos. Há diferentes versões e justificações desse preconceito a respeito dos alunos das classes populares: existe uma versão elitista que consiste em dizer que não estão preparados, não podem assimilar e que para eles é inútil uma educação de qualidade. A versão esquerdista continua a denunciar a violência simbólica do arbitrário cultural; a versão neoliberal prega a modernização da escola e sua adaptação à demanda dos alunos. Em qualquer uma dessas justificativas a escola é conduzida na direção de ser uma instituição de segurança, condenada a ser estabelecimento de guarda de crianças. Quando não se exige nada dos alunos, só que fiquem na escola, e quando eles só se tornam objeto de atenção ou de projetos educativos quando se tornam “problemáticos” ou “em situação de risco”, não é de se estranhar que eles vejam nisso um incentivo à violência.

Freud (1976) em *O luto e a melancolia*, ao analisar o luto e a depressão, aponta para a razão de ela ser um sintoma psíquico contagioso. Segundo ele, o deprimido aponta para um aspecto do real vazio de sentido, e pelo fato de ser um aspecto do real, atrai nosso desejo vão de fazer sentido ao que não faz sentido. O exemplo é a morte, que é um dado real e presente na vida de todos os homens. O deprimido afirma que diante da morte, nada faz sentido, aponta para o lado trágico presente em toda a experiência humana, e sobre isso, não há como lhe negar sua parte de razão. O problema é que o luto e a depressão reduzem o real a esse único aspecto.

Se a morte é inevitável, e nisso tem razão, se esquece que a vida também é inevitável, enquanto a morte não chega. Analogamente, diante da complexidade do que ocorre na vida escolar, a depressão dos professores atrai os olhares de todos para um único aspecto da realidade escolar – a violência. Apontam a partir daí para o problema da inutilidade dos estudos para crianças e jovens pobres, diante da falência, presente tanto na consciência dos professores quanto dos alunos, do antigo projeto de ascensão social pela escola.

O esvaziamento desse projeto de ascensão social pela via da escolarização, é paradoxalmente alimentado pela insistência da mídia em enfatizar a obrigatoriedade do conhecimento escolar ser útil, e essa utilidade tem que ser explícita, manifesta, imediata, quer no sentido da profissionalização, quer no sentido do imaginário dos alunos, da idéia que os alunos fazem da utilidade do conhecimento escolar. Ora, ao contrário de uma agência de treinamento profissional, a escola tem objetivos mais amplos. E mesmo que quisesse, não poderia fornecer um emprego junto com o diploma. O mercado de trabalho é regido por suas próprias leis, que independem da oferta de diplomados.

Por outro lado, ao entrar na escola, os alunos das classes populares têm uma percepção muito falha e restrita sobre o que é para eles a utilidade da escola (Charlot, 2002: 441). Vêm na escola um ritual vazio, um tempo morto, apenas justificado pela obtenção final do diploma. Não atentam para o sentido desse diploma, ou das atividades, aprendizagens e esforços necessários para obtê-lo. Prendem-se à idéia de que tudo o que se aprende na escola deverá ter utilidade imediata na vida prática. Assim os alunos reclamam da inutilidade geral do aprendizado da matemática, preferiam ter apenas uma “matemática financeira” necessária para fazer as contas nos bancos e calcular os juros das prestações. Ora, para que os alunos superem essa visão do conhecimento míope e estreita, é preciso levá-los a de algum modo entrar no jogo escolar. Aquilo que o conhecimento proporciona para a vida não é passível de ser compreendido a não ser depois que esse conhecimento tenha sido conquistado. É por essa razão que os contratos pedagógicos às vezes falham. Não é possível para o aluno antever, por exemplo, as possibilidades proporcionadas pelo conhecimento de uma língua estrangeira a não ser depois que o aluno domine essa língua. Há uma dimensão necessariamente gratuita, não imediatamente perceptível da utilidade do conhecimento. O professor sabe disso por experiência própria. Sabe a diferença que existe entre ter o domínio de um conhecimento a ser ensinado para um aluno por tê-lo adquirido e experimentado na sua formação, por haver feito desse conhecimento uma elaboração própria, e o que é aprender algo em um dia, num curso de treinamento, para utilizá-lo em classe no dia seguinte. Essa injunção de utilidade imediata mata nos professores e nos alunos o processo de elaboração necessário para ter do conhecimento um domínio seguro.

Dizer que a escola deve buscar outros objetivos diante da desilusão face ao projeto de ascensão social tornou-se um lugar comum na literatura sociológica e pedagógica que se debruça sobre a escola brasileira. Naturalmente, essa tarefa árdua, que também cabe ao Estado, não pode ser deixada unicamente nas mãos dos professores. Algumas vezes, a pretexto de democracia, o Estado deixa às escolas a procura de respostas que ele mesmo não sabe ou não quer enunciar. Claro, na atual conjuntura, a falência do antigo projeto de ascensão social deixou um vazio difícil de ser preenchido. Em todo caso, a criação de novos sentidos para a escola não é tarefa

impossível. O conhecimento tem um valor intrínseco: basta pensar sobre a diferença que existe entre um desempregado ignorante e um desempregado instruído. Ou mesmo, permanecendo as pessoas na sua condição social de origem, a cultura faz a vida se tornar, no mínimo, mais interessante, sem pensar nos valores que promovem o exercício ativo da cidadania.

Quanto ao combate à violência na escola, há hoje um consenso de que a paz da escola deve ser restabelecida; não é possível aprender e ensinar em uma escola em que todos estão paralisados pelo medo, seja esse medo real ou imaginário, não importa. Os alunos são claramente favoráveis a uma ordem escolar que seja capaz de lhes proteger de sua própria violência – a violência escolar atinge principalmente os próprios alunos, nos conflitos que travam entre si e, principalmente, na violência dos alunos contra si próprios. Assim, para que a injustiça pare de engendrar violência, é preciso que tanto alunos como os professores tenham contato com outra lei que não seja a lei do mais forte. A começar pela própria escola: é preciso tanto que a escola volte a ensinar, para que os alunos não sofram o desprezo da indulgência, e fiquem na escola sem ter o que fazer, e possam angariar meios reais para afirmar sua auto-estima.

Referências bibliográficas:

- CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Caderno de Pesquisa* – Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n.97, 1996 p.47-63 .
- CHARLOT, B. Relação *com o saber, Formação dos professores e Globalização*: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- CHARLOT, B. Violência na Escola : como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*. Porto Alegre, vol. 4 n. 8 jul – dez 2002 p. 432 – 443.
- DUBET, F. & MARTUCCELLI, D. *À L'École: Sociologie de l'expérience scolaire* Paris, Ed. Du Seuil, 1995.
- DUBET, F. Sur les bandes de jeunes. In : Vários *Les cahiers de la sécurité intérieure : jeunesse et sécurité*. pp. 83 – 94 Ed. La Documentation Française, Paris, 1991.
- DUBET, F. Les figures de la violence à l'école. *Revue française de pédagogie*, n. 123, avril-mai-juin 1998 p. 35 – 45..
- FREUD, S. Luto e Melancolia.In: _____*Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 14.
- SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa* – em foco Violência e Escola. São Paulo, FEUSP, vol. 27, n. 1, pp. 87 – 103 jan-jun. 2001.

SPOSITO, M. P. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo, Ação Educativa, 2003.

TAUNAY, A. M. A. E. de. *Memórias do Visconde de Taunay*. S. Paulo, Ed. Iluminuras, 2005.

DUBET, F. *Introduction a la problematique de la violence*. In <http://www.chez.com/b105/lectures/dubet/violence.htm>