

VIOLÊNCIA NA ESCOLA: “NÃO MATE AULA, MATE O PROFESSOR”

(2008)

Valdeci Gonçalves da Silva

Psicólogo. Professor Titular de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Brasil. Especialista em Metodologia do Ensino de 3o grau. Mestre em Sociologia da Sexualidade

Email:

valdecipsi@hotmail.com

RESUMO

O presente texto faz uma incursão ousada e sem anteparo, a partir da figura contraditória do professor, no universo dos diversos níveis de ensino, fundamental, médio e superior. Articula minúcias da atividade docente com as dinâmicas perversas, burocráticas dentro do espaço do magistério e dos segmentos sociais a ele interligados. Destaca que a violência sofrida pelo professor é imensamente maior no campo simbólico e subjetivo, e que a escola absorve a violência social, que não é específica de um país, mas globalizada, mas que a própria escola também produz suas violências, e as entrega para a sociedade.

Palavras-chave: Escola, professor, aluno, violência, burocracia

“Quando a criança e o adolescente se tornam uma ameaça, é sinal de que esta sociedade atravessa uma profunda decadência” (CESARE De La ROCA).

Este título, embora radical, violento e chocante, explicita uma realidade, de fato menos freqüente, e mais imensamente intensa no campo do simbólico. Sim, é verdade, “mata-se” professor cotidianamente. Segundo Ferrari e Araújo (2005) esta mensagem, bastante atual, estava estampada na camiseta de um adolescente, numa feira livre de artesanato em Belo Horizonte-BH, no ano de 2002. Falar desse “assassinato” é trazer à tona alguns segmentos diretamente ligados ao professor: o alunado e a instituição escola. E nesse contexto do magistério que o docente

constrói, se constrói, consome e é consumido, num ofício marcado pela contradição do seu valor e sitiado pelas fantasias e projeções. O professor é o catalisador do qual se espera dê conta das inquietações, das angústias flutuantes do espaço educacional e das infiltrações do mal-estar social. O presente texto pretende fazer algumas incursões e articulações nesse universo, cujas mazelas estão presentes nas suas mais diversas formas e intensidades em quase todos os cenários dos ensinos de nível fundamental, médio e superior.

O sistema escolar esboça uma representação capitalista. A avaliação do aluno é traduzida em nota (simbolismo de dinheiro), se estuda matérias (que pode ser o metal ouro, latão, etc.) ou disciplina (que lembra regime militar, que enquadra, obriga). Por sua vez, as matérias ou disciplinas compõem a grade (simbolismo de prisão) curricular. Para Nóvoa (2008, p.231), “é importante que se caminhe para a promoção da organização de espaços de aprendizagem entre os pares, de trocas e de partilhas”. Mas, esse modelo em voga estimula o consumismo (as notas altas estão associadas a saber mais, e alguns alunos ficam vaidosos de tê-las mesmo quando não corresponda a sua aprendizagem, ou que tenham obtidas por meios escusos), a rivalidade e a competição entre grupos (a exemplo da luta de classe social). Assim, os termos que definem a escola não remetem à idéia de um lugar onde se constrói o saber e o “saboreia” na sua socialização. Mas, a um ambiente que a *priori* não é o ideal de vida solidária. Como diz Maturana (2006, p.110) “não existe o fenômeno da competição sadia. A competição é sempre, constitutivamente, anti-social”.

A reciclagem e qualificação do professor demandam investimentos financeiros e dedicação pessoal. Mas, “o imaginário social atual ainda está fundado na retórica da missão, do sacerdócio e da vocação, arquétipo que impregna fortemente a história desse grupo profissional” (LELIS, 2008, p.59). Agora, pretende-se instituir o salário mínimo para o docente. Ninguém deveria receber salário mínimo, mas o salário justo de acordo com as suas capacidades, o suficiente para viver de modo decente, e não apenas para sobreviver no limite do colapso ou da asfixia. Entretanto, paga-se o mínimo e se quer o máximo. No caso do professor ainda tem um agravante, exige-se que ele esteja sempre atualizado, “esquecem” que livro, curso, etc., são muito caros, e não há verba sacerdotal para o seu subsídio. Embora, alguns felizardos que conhecem as “manhas”, consigam ajuda para congresso até no exterior.

A missão “divina” do magistério termina, quase sempre, sendo coroada pelo parco salário bem típico em todos os níveis do professorado. No Brasil, segundo Nazarian (2007, p.7) “os professores ganham tão pouco que muitas vezes têm menos acesso a possibilidades culturais do que os seus alunos...”. Só excepcionalmente se ver cena como esta: Num grupo de pares um professor, certamente meio surtado, disse que ganhava mais do que merecia. Em coro ouviu dos colegas: “Então nos passa o excedente”. Todos, sociedade, governo, etc., reconhecem o papel do professor como de fundamental relevância para a educação. Mas esse mérito fica apenas na fantasia, porque, na maioria dos casos, o professor trabalha sem as condições básicas de ensino. Na verdade, o discurso demagogo que enaltece o educador, é uma manobra para não deixar que

venha à tona o limbo da negligência em que, comumente, essa atividade é lançada. O professor nunca é alvo de elogio que transforme em benefícios reais para o seu ofício, sua melhoria logística e qualidade de vida. Mas de pesadas e destrutivas críticas que se destilam a cada momento em artigos de jornais, de revistas, etc.

O professor também é feito, com frequência, de saco gratuito de pancadas. Três alunos de medicina comentavam, num ônibus, sobre uma prova, e um deles vociferava que iria matar do coração o professor daquela disciplina. Indagado por qual motivo ele queria fazer isso? De imediato o universitário disparou: “Tenho que descarregar minha raiva em alguém!”. Segundo Touraine (2007), ao perguntar para um jovem: “Qual a categoria social que ele mais odiava?”. Teve como resposta: “Os professores, porque eles mentem, enganam, e nos chamam para integrar numa sociedade desintegrada”. Há uma violência circundante, uma desumanização que beira o absurdo de não enxergar o educador como gente. Enfim, sem respeito à sua dignidade, de modo implacável, todos os dias nos mais variados contextos urbano, suburbano e rural deste país, sabe-se lá também do mundo, “mata-se” professor. A relação professor-aluno nem sempre é harmoniosa ou fácil. Com um tanto de exagero Freud (apud KUPFER, 1995, p.12) diz que “educar [...] é uma profissão impossível”. Parece que o conflito maior dessa díade está exatamente na dinâmica que os unem: o ensino. Este por vezes, em razão da sua complexidade, os capturam em cobranças, intolerâncias e acusações mútuas. Para Nóvoa (2008, p.229) “uma das razões principais desse mal-entendido está ligada à convicção de que o ensino é uma atividade relativamente ‘simples’, que se exerce ‘naturalmente’”.

Uma outra dificuldade está relacionada à questão pedagógica. Segundo Gadotti (2006), a pedagogia não-diretiva, por exemplo, tem como objetivo central a autogestão. Isto é, o professor não renuncia à hierarquia, ao mesmo tempo em que favorece a cooperação e a liberdade de expressão dos alunos. Mas, hoje o que se percebe é uma “pedagogia” que chamo do “acolhimento maternal”. Ela é orquestrada pelo desejo de agradar para ser bem conceituado ou para encobrir fragilidade/s da competência funcional. Assim, para que o aluno não tenha que enveredar esforços recebe tudo, praticamente, pronto, bem “mastigado”. Essa facilidade parece não ter limite, e induz o alunado a um comportamento puramente hedonista. Como se na vida real - a escola, às vezes, parece mais uma nave de outra galáxia, esquisita, suspensa no vazio -, justo num mundo altamente competitivo e impessoal, o aluno, na sua futura vida profissional, estivesse isento de qualquer sacrifício. Essa postura é prejudicial na formação discente, uma vez que não o conscientiza, como diz Morin (2006, p.5), de “assumir sua própria educação”, ou seja, o professor “não pode mais apenas contentar-se em ‘transmitir o seu saber’, mas deve levar o aluno a ser o ‘ator’ da sua formação e ajudá-lo a tornar-se um ‘sujeito’ que perceba o sentido da aprendizagem” (MAROY, 2008, p.72 - grifos do autor).

Na compreensão de Reoul (apud GADOTTI, 2006, p.85 - grifo do autor), “desde que é obrigado a aprender, o estudante duvida de sua experiência, deixa de ser ‘congruente’ e, portanto, criador”. A questão não é a obrigação, uma vez que essa é uma condição indispensável para se

viver em sociedade, a incongruência está na ausência da identificação que torna esse processo intolerável. Ainda para o autor, “numa época mais do que nunca necessitada de criatividade, o ensino tradicional não forma senão conformistas ou revoltados”(p.85). A maioria dos alunos, geralmente, não está identificada com a aprendizagem ou curso, por isso os professores, na maior parte do tempo, os convida insistentemente para estudar o que eles, certamente, não vêem nenhum sentido prático ou significado para suas vidas. Seus interesses estão voltados para suas singularidades que não estão dentro da escola, o que gera apatia, indisciplina e outros.

Entre outras, é função do professor, segundo Moon (2008), estimular a curiosidade intelectual, passar entusiasmo pelos temas ensinados, e manter a motivação dos alunos. Mas, muitos professores “confundem” aula dinâmica, com animação de programa de auditório, na esperança de que os alunos não se enfezem e possam evadir da sala de aula. Demo (2005) descreve algumas desses tipos, entre elas estão: a) *aula divertida* - faz a turma rir, gritar, refestela-se. Exige do professor habilidades incomuns, a exemplo de retirar coelho da cartola. Mas nem todos os professores se revelam bons “palhaços” ou contadores de piada; b) *aula efeitos especiais* - chama a atenção por meio da dramatização, usa recurso de teatro, vídeos, filmes. Podem ser úteis, mas não resultam em processo de pesquisa e elaboração, recaem facilmente na reprodução inconseqüente de apenas encher o tempo; c) *aula eletrônica* - entrete o aluno com cores e textos bem desenhados do tipo *data show*, coloca na tela chamadas e apontamentos. Mas, no concreto, a qualidade não está no *show*.

O marasmo do aluno do ensino fundamental ou médio, é até compreensivo, porque são muito jovens e imaturos. Assim, não conseguem fazer uma ponte com uma futura carreira profissional. Em vista disso, todos os conteúdos se reduzem a um amontoado de “bizarrices” que tem de decorar até o esperado e ansiado momento do vestibular, para se verem livres ao “despejá-las”. Mas quando a desmotivação é no curso superior, este que resultou de uma opção, parece bem mais complicado, pois seria de esperar, pelo menos em tese, que a maior parte das disciplinas fosse do interesse do aluno, embora possa existir, o que é natural, mais identificação com algumas. Na realidade, hoje se faz a apologia contra sala de aula, que leva a acreditar que ali, por falta de “movimento”, a aprendizagem não ocorra. Assim sendo, toda atividade que se proponha a ser desenvolvida nesse fórum, outrora de construção e troca de saberes, que não se arme de recursos da modernidade ou de alguma estripulia, logo é tida como enfadonha. Como se a aula expositiva, por exemplo, não fosse capaz de instigar idéias e reflexões, que o aluno não pudesse ser “tocado” e, por conseguinte, vê seus horizontes ampliados.

Para Reboul (apud Nóvoa, 2008), a civilização está em crise, e o sinal mais convincente disto é, sem dúvida, a falência da educação, que talvez pela primeira vez na história o homem se reconheça incapaz de educar seus filhos. Atualmente um dos fatores de desmotivação do alunado é também a incerteza, não existe garantia de que, após a conclusão do curso, ele seja absorvido no mercado de trabalho. Segundo Tavares (2002) professores e alunos terão de levar para sala de aula as grandes preocupações da atualidade que afligem a humanidade: desemprego, violência,

insegurança, injustiça, exclusão social, etc. Essa falta de garantia faz o aluno não investir, com mais afinco, no seu crescimento profissional, pois espera contar com a sorte ou com o conhecido “QI”(quem indica). Outros, mais preocupados em assegurar uma fonte de renda, fazem dois cursos em paralelo. Uma vez que, é humanamente impossível se dedicar aos mesmos em profundidade, eles saem apenas com os conhecimentos básicos de cada um. Se por um lado, o “nosso sistema educativo é fraco e ineficaz, como mostram os maus resultados dos alunos e a situação generalizada de indisciplina” (APPLE apud NÓVOA, 2008, p.220). Por outro, nos dias de hoje, o alunado não tem pudor de exigir mais dos professores, porém na proporção inversa do que ele não corresponde e não se compromete com o seu desempenho.

Marton et al. (apud KARSENTI, 2008, p.185), advertem “contra a tendência a ver as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) como uma solução por sua própria natureza. O alto nível de tecnologia não garante de *facto* (sic) a sua qualidade e ainda menos a sua pertinência educativa”. Por mais que a escola se modernize não tem como competir com a Internet, com ela o aluno tem o domínio, o poder de exercitar o seu poder de autonomia, e dispõem de inúmeros estímulos que jamais terá na sala de aula que, em termos comparativos, o deixa na condição “passiva”. Para Tavares (2002), urge implantar e desenvolver processos que ajude alunos e professores a serem mais resilientes para tornarem-se ativos na transformação e otimização da sociedade. Na opinião de Paillard (2002, p.10) a escola deve “ensinar não somente a pensar, mais também a viver na complexidade e incerteza”. É também preciso que professores e alunos suportem a dialógica dos contrastes, ou seja, da existência de aspectos rudimentares presentes na escola, entrelaçados com os instrumentos tecnológicos de última geração.

Apesar da supervalorização da informática, da tecnologia, que condiciona o indivíduo com o uso do celular, do computador (ainda que este, por vezes, seja problemático por causa da “virulência” ou incompetência das denominadas *assistência técnica*) e seus derivados ultrarápidos. Para frustração de muitos, o homem pós-moderno ainda não se tornou totalmente *ciborg*. Segundo Lyotard (2008, pp. 95-6), “o professor não é mais competente que as redes de memórias para transmitir o saber estabelecido...”. Parece que não se trata de competência, mas de outras variantes de memórias, inteligências, etc., que estão em foco. A tecnologia deve servir como um meio importante que auxilia nos processos de aquisição de informações, conhecimentos e aprendizagens, e não para fazer, por excelência, a vez do professor. Se o aluno não adquiriu o hábito silencioso e solitário da leitura, então como é que ele vai conseguir lê alguns livros para suas pesquisas? Por conta dessa falta de hábito a fuga para os recursos eletrônicos foi triunfal, até porque há uma rejeição atual do aluno para tudo que não se relaciona à cibernética.

Segundo Abreu (2008), o uso sadio e adaptativo da Internet deu lugar ao abuso e à falta de controle ao criar impactos no cotidiano de milhões de usuários. Muitos apresentam prejuízos significativos na vida profissional, acadêmica ou escolar, social e familiar. O tempo médio relatados pelos usuários da Internet e de 4 a 10 horas durante a semana, e aumenta para 10 a 14 horas nos finais de semana (YOUNG e RODGERS, apud ABREU, 2008). Certamente também

essa é a média de uso dos alunos diante do computador, mas não conseguem assistir cinquenta minutos de aula sem sentirem algum incômodo. Enfim, a escola com sua “pedagógica” das facilidades ou do “acolhimento maternal” não prepara o aluno para a realidade, está dando muleta que invés de desenvolver suas aptidões para enfrentar às dificuldades, as atrofia.

Muitos alunos vêem o professor como ingênuo ou incapaz, e agem como que soubessem mais que ele, reclamam do ensino, mas se negam a aceitar o que a escola lhes oferece. Alegam que os professores, por medo da concorrência, não passam os conteúdos como deviam. Por que um professor, a exemplo do efetivo, teria medo da concorrência? A não ser que ele tenha parado no tempo deixando de se reciclar ou de buscar outras e novas fontes de conhecimentos. É sabido que ao ensinar aprende-se mais. Ou, “aquele que sabe age; aquele que não sabe, ensina”(VALÉRY apud NÓVOA, 2008, p.232). Em suma, o saber é aprofundado e multiplicado mediante as discussões e os questionamentos, ou seja, quando é socializado, e não do contrário, quando é retido. Talvez seja mais recorrente o que afirma Labaree (apud NÓVOA, 2008), diferente da maioria dos profissionais que mobiliza o saber sem o revelar, um bom docente se torna não-indispensável, e consegue que os alunos aprendam sem a sua ajuda. Assim, desmistifica o seu próprio saber e entrega a fonte do poder ao seu cliente (aluno), mistérios que outras profissões, zelosamente, guardam.

É possível que, em razão da falta de entusiasmo dos discentes, alguns professores, o que obviamente não devia, não sintam dispostos a se mobilizarem. Então, se restringem ao conteúdo programático ou ao estritamente solicitado. Mas, “ao contrário de outros profissionais, o trabalho do docente depende da ‘colaboração’ do aluno [...] Ninguém ensina a quem não quer aprender” (NÓVOA, 2008, p.229 - grifos autor). Esse ofício se efetiva em parceria, os alunos que pouco estudam, portanto, não são tomados pelas dúvidas que os levam a fustigar o potencial ou a competência do docente. Um professor seria cínico demais para continuar numa sala de aula sem emitir *feedbacks* a respeito do constante bombardeio de questionamentos dos seus alunos.

Freire (apud GADOTTI, 2006), diz que o profissional quanto mais se capacita, mais sistematiza suas experiências, e assim utiliza esse matrimônio cultural que é de todos, em prol dos mesmos, e isso mais aumenta a responsabilidade com os homens. Esta afirmativa, infelizmente, é utópica. A academia pulveriza perversidade por meio dos egos que flambam na vaidade, e se colocam não no lugar do “sujeito do suposto saber” a que Jacques Lacan se refere, mas de possuidores do saber. Os professores, nem sempre são bons exemplos de coleguismo. O simples fato de sermos humanos, segundo Rorty (2007, p.293), “não faz com que tenhamos um laço comum. Pois a única coisa que compartilhamos com todos os outros seres humanos é o mesmo que compartilhamos com todos os outros animais - a capacidade de sentir dor”. Os grupos de proximidade, estudantes ou profissional, parecem estar em crise por toda parte, deixando o indivíduo estrangeiro ou migrante, numa solidão que leva ou à depressão ou à busca de relações artificiais e perigosas (TOURAINÉ, 2007). Assim, “sozinho, mas semelhante aos outros, o usuário do não-lugar está com este (ou com os poderes que o governam) em relação

contratual (AUGÉ, 1994, p.93 - grifo do autor). Mesmo sem a intenção, os professores deixam escapar a fragilidade dos vínculos do corpo docente. Os alunos menos escrupulosos, são mais sensíveis a essa falta de unidade, de identidade corroída pelas neuras e competição. Por conseguinte, manipulam ao seu favor, procuram tirar o máximo de proveito disto, às vezes, “jogando” um professor contra outro ou a instituição. Ou seja, esse “espaço do não-lugar não cria nem identidade singular nem relação, mas sim solidão e similitude (AUGÉ, 1994, p.95).

No entender de Maroy (2008, p.72 - grifo do autor), “...o docente deve tornar-se um *prático reflexivo*, capaz de adaptar-se a todas as situações de ensino pela análise das suas próprias práticas e de seus resultados”. Mas essa não tem sido a praxe docente ao longo de várias décadas? O que difere hoje em dia é a inserção de novos elementos no contexto do ensino-aprendizagem, em um universo cuja matéria prima que é a educação, não mais detém uma posição primordial. O professor perdeu *status*, e por isso, concorre agora com o desinteresse e falta de perspectiva do aluno, com o “fetichismo tecnológico” (BAUMAN, 2008, p.119), etc. Isto é, “a carga de trabalho dos professores é mais pesada do que antes, e sobretudo mais absorvente, mais exclusivista e mais exigente, enquanto os meios e os financiamentos encolhem”(TARDIF e LESSARD, 2008, p.10).

Melman (2003, p.69) diz que “a violência aparece a partir do momento em que as palavras não têm mais eficácia. A partir do momento em que aquele que fala não é mais reconhecido”. Esta estrutura cabe, perfeitamente, na questão burocrática que a entendo como um tipo específico de violência. Ou seja, onde a palavra não tem crédito se instala a desconfiança que é controlada pela burocracia dos infindáveis documentos e assinaturas. A escola é um anfiteatro no qual a burocracia é soberana. Mas não quer dizer que seja ética ou justa, pode servir, em nome da legalidade, tanto para favorecer quanto para prejudicar indivíduo/s, conforme a intenção de quem tutela. Alguns, de posse da ferramenta burocrática, sem necessariamente exercer função burocrática, se deliciam no prazer sádico de travar a dinâmica da vida ordinária de simples mortal/ais igual/ais a sua pessoa.

Segundo Melman (2003), a perversão se tornou uma norma social, está hoje nas relações na maneira de se servir do outro como um objeto, que se descarta quando ele não atende mais aos seus interesses. Com base em Castoriadis, Gonzáles Rey (2003), diz que a burocracia se organiza em um conjunto de rituais despersonalizados e improdutivos, que dificulta uma melhor aproximação com a realidade, e se convertem em um impedimento com vida própria, ao que todos acabam se subordinando. Diria que pior do que submeter à burocracia, porque do contrário teria prováveis prejuízos, é reproduzir esse flagelo.

A dita afinidade por linha de pesquisa é outra questão problemática, em nome da mesma os professores se fecham em pequenos grupos, e a usam como critério para excluir aqueles com os quais não simpatizam. Portanto, essa formação mais do que pela competência se dá pela via como o professor seduz e se permite ser seduzido por um grupo específico. Para Morin (2005), é uma pena que as instituições, normalmente, eliminem aqueles que se desviam. Isso ocorre porque

as “personalidades exuberantes em geral são tidas como perigosas”(LINS, 2006, p.34). Assim, “em decorrência de suas personalidades, certas pessoas correm o risco de fazer sombra a um superior ou a um colega. A tentação de rebaixá-los ou afastá-los pode então ser grande” (HIRIGOYEN, 2006, p.220). Enfim, “a incompetência é uma ameaça para a própria pessoa; a competência é uma ameaça para os outros” (AMIEL e MARCHIO apud HIRIGOYEN, 2006, p.221).

Na escola não há sentimento de coletividade, mas de grupo seja de aluno ou professor. Chauí (2006) diz que a sociedade brasileira, conserva os traços do escravismo, é nessa verticalidade nas suas relações sempre alguém se põe como superior ao outro. Há um semblante de arrogância, sobretudo, nos ditos pesquisadores ou nos que assim se auto-intitulam. O julgamento de valor é compactuado para estrangeirar aquele que não faz parte dos mesmos interesses e amizades. Para Codo (2004, p.12), “o trabalho pode enlouquecer. Então é possível falar, estrito senso, em uma psicopatologia do trabalho”. Assim como existem patologias individuais, também existem as patologias coletivas (HIRIGOYEN, 2006), ou seja, o adoecimento mental pode ser decorrente de certas formas de organização do trabalho (SIVADON e Le GUILLANT apud LIMA, 2004). O universo escolar se mostra perverso porque resultou numa estrutura patologizante em virtude da sua abrangência (quer se interligar, indiscriminadamente, a todos os segmentos sociais) e indefinição (qual é, de fato, a sua função social). A escola teria que funcionar em conjunto com a família, a comunidade e o Estado. Mas escola deixou de ser motivo de respeito, e esses outros segmentos, com a morte do Pai Social, também perderam poder e, assim, se omitem, deixam de exercer seu papel de coadjuvantes da educação.

Assim sendo, apelaram para a sociedade que, de roldão, adentrou a escola. Mas, os papéis continuaram indefinidos, e as responsabilidades diluídas. Na condição de “amigo da escola” se ajuda quando pode ou quer, não tem compromisso, é um paliativo. No geral, depois de todas essas folias, resta a escola sozinha para conduzir todo processo de formação do aluno para o qual falta lhe os recursos materiais, apoio moral e autoridade real. A violência na escola reflete a violência generalizada gratuitamente na sociedade. Mas, é preciso também estudar as violências, os assédios morais no universo acadêmico, que estão sob os véus burocráticos e a cordialidade de uma humanidade postiça. Bourdieu (2004, p.98 - grifo do autor) entende que, “quanto mais a situação for carregada de violência em potencial, mais haverá necessidade de *adotar certas formalidades...*”. Os professores são vítimas e algozes de si mesmos. Assim, qualquer reforma do ensino e da educação, como salienta Karl Marx, deve, antes de tudo, começar com a reforma dos educadores.

Pelo exposto se conclui que a atividade de magistério é uma das mais insalubres. Para Gold e Roth (apud PEREIRA, 2002, p.77 – grifos do autor), “os problemas de saúde psíquica encontram-se no topo da lista de preocupações dos professores: *stress*, esgotamento (*burnout*¹)”. Certamente têm professores descompromissados, etc., mas parece que um pouco mais da metade

dos professores “levam a escola” para casa. Nesta, se trabalha bem mais do que no próprio ambiente escolar, seja elaborando ou corrigindo provas, confeccionando textos e apostilas, revisando trabalhos acadêmicos ou pesquisando. Diria que a doença afeta esses mais verdadeiramente envolvidos porque se tornam mais vulneráveis à sobrecarga, são mais exigentes consigo mesmos e mais competitivos.

Apple (apud NÓVOA, 2008, p.220) afirma que os “...docentes são malformados e estão mais preocupados com seus próprios interesses do que com os dos alunos [...] O saber ensinado na escola é obscuro e medíocre, e não consegue elevar o nível moral da nação”. As universidades têm uma política de qualificação. Mas, em algumas delas, o protocolo de liberação para mestrado, doutorado, etc., está sob a batuta de critérios, na qual vinga como mais determinante o entrosamento ou o *status* do professor de pessoa grata. Obviamente, tem aqueles que aproveitam as “brechas” e saem para estudar até o “sexo dos anjos”. Caso fosse seguida a lógica e o real propósito de qualificar o corpo docente, seria de se esperar que o professor, assim que desejasse se qualificar, uma vez aprovado *lato ou stricto sensu*, seria, sem mais delongas, imediatamente substituído. Se a qualificação é um bem também para a escola, então por que a liberação do professor para se qualificar está atrelada a uma conta? Só pode sair para mestrado, doutorado, etc., num ano y, um número x de professores, com base na contraditória economia de que se devem evitar ao máximo novas contratações de substitutos. Assim, a qualificação embora caiba aos interesses da universidade, se viabiliza como sendo de benefício exclusivo ao professor.

Às vezes, alguns professores parecem que se especializam mais com o intuito de melhorar a condição salarial do que pelo legítimo interesse científico, assim, resolvem pesquisar o que está mais disponível, o que é mais fácil. Isso porque, na universidade “os critérios de qualidade levam em conta o número de artigos publicados, o número de doutores formados e a participação em congressos internacionais” (SCHWARTZMAN, 2008, p.14). Ou seja, se pauta no quantitativo. A relevância do tema é questionável, muitas vezes ela existe somente nas cabeças do orientando e do orientador. Na academia é proeminente a repetição, mas, às vezes, com outra “roupagem cheia de acessórios” para se insinuar nova, contemporânea, etc. Segundo Schwartzman (2008, p.14), “a aplicação da pesquisa não é valorizada. Com isso, os pesquisadores só querem publicar artigos em revistas internacionais e, assim, contar pontos para seu departamento”.

Em outras palavras, o que acaba tendo relevância é a vitrine, portanto sem a consistência e a durabilidade que caracterizam o efêmero da maioria dos “espetáculos”. Seguindo essa cartilha, o aluno prefere se inserir em algum tipo de bolsa pesquisa e publicar, do que assistir aula. E também de realizar seu trabalho de conclusão de curso em cima de pesquisa bibliografia, porque em termos de nota se tem o mesmo resultado que a pesquisa de campo, que é mais trabalhosa. Na contração do que pensa Gehringer (2008, p.126), “por mais diplomas que alguém possa acumular, continuará sendo a combinação de teoria e prática que vai garantir os melhores empregos”, na universidade, em geral, se valoriza título em detrimento da experiência ou da competência.

Em razão da exigência de títulos e publicações, toda perspectiva centra no indivíduo, como diz Nóvoa (2008 - grifos do autor), há o interesse docente apenas no que diz respeito aos seus saberes e capacidades pessoais, raramente se indaga sobre a “competência coletiva” que é mais do que a soma das “competências individuais”. Nessa perspectiva, “a colaboração docente-docente é amplamente considerada como uma estratégia capital para estimular e manter a inovação nas escolas” (FULLAN et al. apud ANDERSON e THIESSEN, 2008, p.142). Porém, atrelar o salário à produção científica parece que deteriora ainda mais a relação docente. A produção do saber deveria ser algo que passa, antes de qualquer coisa, pelo prazer, pela consciência de contribuir para as mudanças de mentalidade, de interferir na realidade, e não apenas movido pelo interesse financeiro.

Na Inglaterra, todas as universidades são públicas, porém administradas como se fossem do setor privado (SCHWARTZMAN, 2008), ao passo que a universidade pública brasileira funciona similar a partido político. Por esse motivo, o grupo que ganha o poder lutar para se manter, e grupo de oposição torce para que o da situação fracasse. Em razão dessa política a universidade é, por esta natureza, dividida. As propostas que são defendidas sempre trazem subjacentes vantagens para os do círculo dos conchavos. Como salienta Bauman (2008, p.72), “é difícil resistir à tentação quando a manipulação chega de modo relativamente fácil a todos que estejam ávidos por experimentá-la em busca do lucro”. No que corroborado por Hirigoyen (2006) quando diz que os indivíduos narcisistas seduzidos pelo poder se adaptam ao sistema perverso sem o menor senso crítico. Desse modo, estabelecem somente vinculações com base nas relações de força, desconfiança e manipulação. Assim sendo, a universidade pública, de algum modo, reproduz a podridão do jogo político partidário. Um país pode ser sério se não tem uma escola seria ou vice-versa?

Quando se coloca a educação como produtora maior da qualidade humana, isso nem sempre é verdade, porque não vem necessariamente acompanhada da ética. Nessa ótica, La Taille (2006 - grifo do autor) alerta que é preciso cuidado para não concluir que a sofisticação moral é privilégio de pessoas cultas. Há indivíduos com poucos conhecimentos científicos, políticos e psicológicos, que são mais capazes de ações morais bem superiores a vários “doutores” universitários. A escola está no capitalismo, vive para o capitalismo, e, no entanto querer negar essa sua inserção. O investimento na universidade pública não deve ser considerado a fundo perdido. Ela sai muito cara para os governos, ou melhor, para o povo e, por isso, deveria dar um retorno mais consistente. Como diz Schwartzman (2008, p.11), “uma universidade integralmente financiada pelo dinheiro público tem uma tendência à acomodação”. Embora o estatuto da universidade reze que ela esteja imbricada com a comunidade, sua praxe sugere ser um universo à parte, dissociada da realidade social.

Para Morin (2007), a universidade produz alta cretinização, a sua metodologia obscura não faz mais associação entre os elementos disjuntivos do saber, assim, não há possibilidade de registrá-los e de refleti-los. Por tudo isso a educação precisa ser repensada, mas os educadores,

segundo Gadotti (2006, p.151), “...preferem esconder-se atrás da pseudociência ou da burocracia, para não se posicionar”. Uma crítica de Jean-Paul Sartre aponta que o intelectual era aquele que se metia com o que não era da sua conta. Mas, Neto (2006, p.273) entende o intelectual “como aquele que, por deter algum saber ou habilidade de análise específica, assume o papel de refletir criticamente sobre as grandes questões da vida pública”. Ele tem como função, uma postura de dominação simbólica (BOURDIEU apud WOLFF, 2006), que faz a ligação entre a infra-estrutura e a superestrutura (WOLFF, 2006), “leva à praça a discussão da ciência (como outras discussões). Nada garante, aliás, que ele tenha razão ou mesmo superioridade sobre o cientista” (RIBEIRO, 2006, p.146 - grifo do autor).

Os intelectuais nem mais falam do que seria da sua alçada, do contrário silenciaram por completo. Esta atitude, certamente, não é de incubação de novas compreensões, parece mais de omissão idêntica aos educadores. Diante dos insustentáveis valores e incertezas atuais, sem parâmetros seguros para analisar o epicentro das aberrações pós-modernas, eis o silêncio que não compromete, do que ariscar o próprio *status* em diagnósticos improváveis. Esse silêncio não justifica como deixa transparecer Wolff (2006), por considerar que o intelectual sendo filho da democracia, ele também é filho dessa crise de valores. Exatamente por isso, ele tem *know-how* para ser porta voz da “tradução” e significação das angústias sociais trazendo alguma luz ou indicando algum norte para caos instalado.

Enfim, no momento atual o que prevalece é o silêncio dos intelectuais, e o interesse dos cientistas para suas publicações que “em geral, elas ficam restritas ao âmbito acadêmico e não se transformam em produtos ou serviços úteis à sociedade” (SCHWARTZMAN, 2008, p.11). O que dizer da violência, de modo geral, e em específico na escola? Segundo Keil (2005, p.27), “inegavelmente, a sociedade brasileira é uma sociedade violenta”. Diria que o mundo tornou-se violento, que “essa era tornou-se mais violenta, inclusive nas imagens” (HOBSBAWM, 2007, p.138), que as matrizes da violência deixam seus rastros por todo planeta. Bauman (1998, p.122), diz que “a violência tornou-se uma técnica. Como todas as técnicas, é livre de emoções e puramente racional”. Daí se deduz que a dita humanidade está vivendo na mais completa desrazão ou irracionalidade. Na compreensão de Arendt (apud CONTE, 2005), a violência destrói o poder. Este que é inerente a qualquer comunidade política e resulta da capacidade para agir em conjunto. Por isso, poder e violência se excluem, onde um se afirma em absoluto significa a ausência do outro.

Para Nóvoa (2008), os docentes devem ser formados, não só em relação à pedagogia com os alunos, mas também para relação social com as “comunidades locais”. Também devem saber: relacionar, relacionar-se, organizar, organizar-se, analisar, analisar-se que são condições essenciais para que se situem no novo espaço público da educação. Mas, a burocracia dominante na escola, de alguma forma, encarcera o professor numa certa alienação. Não existe disposição criativa, e a repetição reforça a lei do menor esforço, do resultado pessoal imediato, sem compromisso com as reais e fundamentais mudanças. São projetos e mais projetos que não

acrescentam nada ou abortam logo após a sua realização. Parece que o termo humorístico alemão, “*Fachidiot*” (literalmente idiota bem informado, em contraste com “*Fachmann*” ou especialista), diz muito do atordoamento docente. Ele ridiculariza os especialistas que, apesar de possuírem bastantes informações, demonstram uma total falta de perspectiva ou conhecimento mais amplo (CARRAHER, 2003).

A atribuída importância social do magistério não passa de uma fantasia, uma vez que não o tira da realidade do sofrível ao razoável, diante de uma sociedade cujos cidadãos pagam impostos e, em geral, ficam desassistidos do amparo científico. Mesmo assim, a imagem do professor “continua sendo positiva, pelos menos no plano simbólico, pois se depositam sobre os docentes a expectativa e a responsabilidade social de um futuro melhor” (NÓVOA apud LELIS, 2008, p.56). Um “curioso paradoxo: ‘semi-ignorantes’, os professores são considerados como a pedra fundamental da nova ‘sociedade do conhecimento’”. Porém, Nóvoa (2008, p.233), alerta para “não alimentar ilusões nem sonhos de redenção social: a escola vale o que vale a sociedade”.

Finalmente, o magistério, num contexto, quase sempre, precário, o papel do professor se adequa melhor à figura de super-homem. Ou, mesmo a imagem do Cristo crucificado, de cuja contemplação de sua carcaça se tem a fé de que dali possa extrair saber, força para viver e sentido para a existência. Por vezes, açoitado pelas altas exigências, falta de respaldo institucional e concorrência dos pares, etc., o docente sugere um *dervixe*² rodopiando nos espaços da escola, mas sem encontrar nenhuma inspiração divina para transformar sua função, de fato eficaz e socialmente respeitada e apoiada. O cenário da escola que não é nenhum jardim de inocência, a violência que a atinge não somente vem de fora. Mas a própria escola também é gestora de violências, sejam elas sutis, simbólicas, impregnadas nas pequenas e aparentemente inofensivas ações, bem como em movimentos mais ostensivos e protegidos pela legalidade burocrática. Talvez, a violência seja, no momento atual, o produto mais abundante na escola como legado para a sociedade.

NOTAS

1. O termo de origem inglesa *burnout* designa “algo que deixou de funcionar por exaustão de energia” (OLIVERIRA apud SILVEIRA et al., 2005). O *burnout* ou síndrome do esgotamento profissional é uma condição de sofrimento psíquico relacionada ao trabalho (VIEIRA et al., 2006). Para Pines e Aronson (apud SILVEIRA et al, 2005, p.159), “a síndrome pode ser definida como um estado de exaustão emocional, física e mental causado por um envolvimento de longa duração em situações emocionalmente exigentes”.

2. *Dervixe* – dançarino turco que rodopia para entrar em comunhão com Deus (RAMALHO, 2007).

REFERENCIAL

ABREU, C. N et al. (2008). Dependência de Internet e dos jogos eletrônicos: uma revisão. *Revista Brasileira de Psiquiatria - São Paulo*. V. 30, n. 2, jun.

ANDERSON, S. E & THIESSEN, D. (2008). Comunidades docentes em transformação: a tradição da mudança nos Estados Unidos. In: TARDIF, M e LESSARD, C (Orgs). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Trad. L. Magalhães. Petrópolis-RJ: Vozes.

AUGÉ, M. (1994). Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. 6 ed. Trad. M. L. Pereira. Campinas-SP: Papirus.

BAUMAN, Z. (1998). Modernidade e holocausto. Trad. M. Penchel. Rio de Janeiro: Zahar.

BAUMAN, Z. (2008). Medo líquido. Trad. C. A. Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar.

BOURDIEU, P. (2004). Coisas ditas. Trad. C. R. Silveira e D. M. Pegorim. São Paulo: Brasiliense.

CARRAHER, D. W. (2003). Senso crítico: dia-a-dia às ciências humanas. São Paulo: Pioneira.

CODO, W (Org.). (2004). O trabalho enlouquece?: um encontro entre a clínica e o trabalho. Petrópolis-RJ: Vozes.

CHAUÍ. M. (2006). Simulacro e poder: uma análise da mídia. São Paulo: F. P. Abrano.

CONTE, M. (2005). A complexidade das relações entre violência, drogas e laço social. In: HARTMANN, F & ROSA JR, N. D. F. (Orgs.). *Violências e contemporaneidade*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.

DEMO, P. (2005). Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstitutivos. 2 ed. Porto Alegre: Mediação.

FERRARI, I. F & ARAÚJO, R. S. (2005). O mal-estar do professor frente à violência do aluno. *Revista Mal-estar e Subjetividade – UNIFOR – CE*, v. V, n. 2, set.

GADOTTI, M. (2006). *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 15 ed. São Paulo: Cortez.

GEHRINGER, M. (2008). Prepare-se para 2018. *Época*, n. 523, 26 mai.

GONZÁLEZ REY, F. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Trad. R. S. L. Guzzo. São Paulo: Pioneira.

HIRIGOYEN, M-F. (2006). *Mal-Estar no trabalho: redefinindo o assédio moral*. 3 ed. Trad. R. Janowitz. Rio de Janeiro: Bertrand.

HOBSBAWM, E. (2007). *Globalização, democracia e terrorismo*. Trad. J. Viegas. São Paulo: Companhia das Letras.

KARSENTI, T. (2008). Impacto das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicações) sobre a atitude, a motivação e a mudança nas práticas pedagógicas dos futuros professores. In: TARDIF, M & LESSARD, C (Orgs). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Trad. L. Magalhães. Petrópolis-RJ: Vozes.

KEIL, I. M. (2005). Descrença política e violência urbana, existe uma relação? In: HARTMANN, F & ROSA JR, N. D. F. (Orgs.). *Violências e contemporaneidade*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.

KUPFER, M. C. (1995). *Freud e a educação: o mestre do impossível*. 3 ed. São Paulo: Scipione.

La TAILLE, Y. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.

LELIS, I. (2008). A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M & LESSARD, C (Orgs). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Trad. L. Magalhães. Petrópolis-RJ: Vozes.

LIMA, M. E. A. (2004). A relação entre distúrbio mental e trabalho: evidências epidemiológicas recentes. In: CODO, W (Org.). *O trabalho enlouquece?: um encontro entre a clínica e o trabalho*. Petrópolis-RJ: Vozes.

LINS, R. L. (2006). *A indiferença pós-moderna*. Rio de Janeiro: UFRJ.

LYOTARD, J-F. (2008). A condição pós-moderna. 10 ed. Trad. R. C. Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio.

MATURANA, H. (2006). Cognição, ciência e vida cotidiana. Trad. C. Magro e V. Paredes. Belo Horizonte: UFMG.

MAROY, C. (2008). O modelo do prático reflexivo diante da enquete na Bélgica. In: TARDIF, M & LESSARD, C (Orgs). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Trad. L. Magalhães. Petrópolis-RJ: Vozes.

MELMAN, C. (2003). O homem sem gravidade: gozar a qualquer preço. Trad. S. R. Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

MORIN, E. (2005). Ciência com consciência. 8 ed. Trad. M. D. Alexandre. Rio de Janeiro: Bertrand.

MORIN, E. (2006). A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 12 ed. Trad. E. Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand.

MORIN, E. (2007). Introdução ao pensamento complexo. 3 ed. Trad. E. Lisboa. Porto Alegre: Sulina.

MOON, R. (2008). As políticas reformistas: transição na formação dos professores na Inglaterra. In: TARDIF, M & LESSARD, C (Orgs). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Trad. L. Magalhães. Petrópolis-RJ: Vozes.

NAZARIAN, S. (2007). “Minha geração trouxe melhores prosadores do que a geração de 90”. Entrevista concedida a C. Aguiar. Revista Continente, ano VII, n. 77, mai.

NETO, J. R. M. (2006). O silêncio dos cétricos. In: NOVAES, A (Org.). *O silêncio dos intelectuais*. São Paulo: Companhia das Letras.

NÓVOA, A. (2008). Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M & LESSARD, C (Orgs). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Trad. L. Magalhães. Petrópolis-RJ: Vozes.

PAILLARD, B. (2002). In: *Dialogue sur la connaissance*. (Org.). MORIN, E. Paris: L`aube.

RAMALHO, C. (2007). A ponte das turquesas. Revista Diálogo Médico, Ano 33, n. 6, nov/dez.

RIBEIRO, R. J. (2006). O cientista e o intelectual. In: NOVAES, A (Org.). *O silêncio dos intelectuais*. São Paulo: Companhia das Letras.

RORTY, R. (2007). Contingência, ironia e solidariedade. Trad. V. Ribeiro. São Paulo: M. Fontes.

SCHWARTZMAN, S. (2008). É preciso ir à luta. Entrevista concedida a M. Bortoloti. Veja, Ed. 2059, ano 41, n. 18, 7 mai.

SILVEIRA, N. M et al. (2005). Avaliação de *burnout* em amostra de policiais civis. Revista de Psiquiatria - RS, V. 27, n.2, mai/ago.

TAVARES, J. (Org.). (2002). Resiliência e educação. 3 ed. São Paulo: Cortez.

TARDIF, M e LESSARD, C (Orgs). (2008). O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Trad. L. Magalhães. Petrópolis-RJ: Vozes.

TOURAINÉ, A. (2007). Um novo paradigma: Para compreender o mundo de hoje. Petrópolis-RJ: Vozes.

PEREIRA, A. M. S. (2002). Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping. In: TAVARES, J. (Org.). *Resiliência e educação*. 3 ed. São Paulo: Cortez.

VIEIRA, I et al. (2006). *Burnout* na clínica psiquiátrica: relato de um caso. Revista de Psiquiatria - RS, V. 28, n.3, set/dez.

WOFF, F. (2006). Dilemas dos intelectuais. In: NOVAES, A (Org.). *O silêncio dos intelectuais*. São Paulo: Companhia das Letras.