



## A POSTURA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NO CAMPO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

Rosa Maria Bortolotti de Camargo<sup>1</sup>

Rosane Carneiro Sarturi<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica de aporte qualitativo que utiliza o exemplo do funcionamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) para abordar a dimensão simbólica da violência escolar. Seu objetivo é o de refletir em torno da temática da violência escolar, tendo como foco a relação entre professor e aluno, no que diz respeito à postura pedagógica em sala de aula. As experiências PIBID ocorreram em escolas que recebem crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social e são estigmatizados como violentos. O referencial teórico baseia-se em autores que tratam do tema da violência escolar, sendo alguns destes: Abramovay (2003), Casanova (2011), Bourdieu e Passeron (1970) entre outros. A perspectiva é a de debater, através de uma análise crítica sobre a postura pedagógica nas escolas, como o perfil do professor pode desenvolver ou prevenir certas situações de violência no espaço escolar. Consideramos que posturas pedagógicas ditas como tradicionais tendem a reforçar situações e condições de violência, sejam elas físicas, verbais ou simbólicas entre professor e aluno, bem como entre alunos e alunos. De outro lado, posturas versadas para o sócio-construtivismo, baseadas no diálogo, na escuta sensível e na busca por atividades que promovam a ludicidade dentro da escola, vêm contribuindo para um clima escolar mais saudável e, conseqüentemente, menos violento.

**Palavras-chave:** Violência escolar. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Método pedagógico tradicional. Método pedagógico sócio construtivista.

## POSTURA PEDAGÓGICA DEL PROFESOR EN EL CAMPO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

### RESUMEN

Este artículo es resultado de una investigación bibliográfica de aporte cualitativo que utiliza el ejemplo del funcionamiento del Programa Institucional de Becas de Iniciación a Docencia (PIBID), del Curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Santa Maria (UFSM) para abordar la dimensión simbólica de la violencia escolar. Su objetivo es reflexionar sobre la temática de la violencia escolar, teniendo como foco la relación entre profesor y alumno, con respeto a postura pedagógica en sala de aula. Las experiencias PIBID ocurrieron en escuelas que reciben niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad social y son estigmatizados como violentos. El referencial teórico se basa en autores que tratan del tema de la violencia escolar, algunos como Abramovay (2003), Casanova (2011), Bourdieu y Passeron (1970), entre otros. La perspectiva es de debatir, a través de un análisis crítico sobre la postura pedagógica en las escuelas, como el perfil del profesor puede desarrollar o prevenir ciertas situaciones de violencia en el espacio escolar. Consideramos que posturas pedagógicas dichas tradicionales

<sup>1</sup> Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria, Brasil(2015). Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Santa Maria. E-mail: <[rosabortolotti@gmail.com](mailto:rosabortolotti@gmail.com)>

<sup>2</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil(2003). Professora Associada III da Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. É professora Associada II da Universidade Federal de Santa Maria no Departamento de Administração Escolar, atuando na graduação com as disciplinas de Pesquisa em Educação, Políticas Públicas, Gestão Educacional e Organização Curricular. É professora no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da UFSM, na Linha de Pesquisa 02: Práticas Escolares e Políticas Públicas. E-mail: <[racsarturi@gmail.com](mailto:racsarturi@gmail.com)>



tienden a reforzar situaciones y condiciones de violencia, sean físicas, verbales o simbólicas entre profesor y alumno, así como entre alumnos y alumnos. De otro lado, posturas versadas para el socio-constructivismo, basadas en el diálogo, en la escucha sensible y en la búsqueda por actividades que promuevan el lúdico dentro de la escuela, vienen contribuyendo para un clima escolar más saludable, y consecuentemente, menos violento.

**Palabras-clave:** Violencia escolar. Programa Institucional de Becas de Iniciación a Docencia. Método pedagógico tradicional. Método pedagógico socio-constructivista.

## TEACHER PEDAGOGICAL POSITION IN THE FIELD OF SCHOOL VIOLENCE

### ABSTRACT

This article is a result of a qualitative bibliographic research that uses how the Institutional Scholarship Teaching Initiative Program (PIBID in its Portuguese acronym) works as example. The program analyzed occurred with Pedagogy Faculty of Federal University of Santa Maria (UFSM) in order to approach the symbolic dimension of school violence. Its aim is to reflect on the theme school violence focusing on teacher-student relationship, regarding to the pedagogical position inside the classroom. PIBID's experiences occurred in schools that receive children and young in social vulnerability situation and they are stigmatized as violent. Theoretical reference is based on authors who deal with violence, among them Abramovay (2003), Casanova (2011), Bourdieu and Passeron (1970). The perspective is to discuss, through a critical analysis on the pedagogical position in schools, how the teacher profile can develop or prevent certain violence situations inside the school. We considered pedagogical positions known as traditional tend to reinforce violence situations and conditions, no matter if physical, verbal or symbolic between teacher and student, as well as student and student. On the other hand, position based on social constructivism and dialogue, listening and search for activities that promotes the playfulness have contributed for a healthful climate at school, and consequently less violent.

**Keywords:** School violence. Institutional Scholarship Teaching Initiative Program. Traditional Pedagogical Method. Social constructivist Method.

### INTRODUÇÃO

Este artigo caracteriza-se como um estudo bibliográfico de aporte qualitativo que utiliza o exemplo de funcionamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS), Brasil, para abordar o tema da violência escolar.

As práticas exercidas pelos estudantes e bolsistas do PIBID-Pedagogia aqui refletidas ocorreram entre os anos de 2012-2014 em escolas públicas da cidade de Santa Maria, RS, onde se encontravam a maioria de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, e que possuíam, como características, dificuldades de aprendizagem. Os alunos recebidos para as atividades também eram os que possuíam condutas e comportamentos julgados como violentos, tanto pela instituição escolar, quanto pelos seus colegas de classe e

seus professores regentes. Contudo, a partir da inserção no PIBID, o qual está apoiado sobre métodos de aprendizagem diferentes aos da cultura escolar tradicional, muitos dos alunos mostraram, durante o tempo de integração no projeto, grandes mudanças de comportamento.

A partir de leituras que abordam o tema da violência escolar e a reflexão crítica das experiências vivenciadas, entendemos que o fenômeno da violência não é específico de alunos em situação de vulnerabilidade social e de aprendizagem. Ao contrário, situações de violência dentro do espaço da escola, especificamente no seio da sala de aula, dependem das relações que se estabelecem entre professores e alunos, bem como alunos e alunos. Destarte, é necessário pensar que a relação entre estes indivíduos está condicionada à postura pedagógica que exerce o professor em suas aulas. A forma como o professor se expressa, organiza e prioriza suas atividades e condutas, e os tipos de aluno representam uma epistemologia de aprendizagem pedagógica (BECKER, 1993). Esta pedagogia ou postura pedagógica, por sua vez, pode contribuir para um clima escolar mais saudável ou, ao contrário, potencializar as tensões no seio do espaço escolar.

A hipótese deste trabalho é, portanto, de refletir se a postura pedagógica utilizada pelo professor pode contribuir para a intensificação das situações de violência escolar, especialmente nas escolas que recebem crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Nosso objetivo principal é o de refletir em torno da temática da violência na escolar e a relação entre professor e aluno fundada sobre posturas pedagógicas em espaços escolares marcados por condutas agressivas e violentas, pela parte dos alunos em situação de vulnerabilidade social.

Para poder desenvolver conhecimento sobre o assunto, este artigo está organizado a partir de subcapítulos, os quais buscam apresentar como determinados tipos de posturas que o professor apresenta em contextos de vulnerabilidade social podem influenciar as situações de violência nas escolas. As posturas analisadas serão a tradicional e a sócio-construtivista.

Contudo, será necessário delimitar conceitualmente o tipo de violência escolar discutida por este artigo. Neste sentido, desenvolveremos o conceito de *bouc émissaire* proposto por René Girard (1923-2015) e da violência simbólica apresentada por Bourdieu e Passeron (1970), como alternativa para entender como a postura do professor pode vir a ser

uma forma de violência escolar e que, conseqüentemente, alimenta os comportamentos de agressividades nas crianças e jovens.

Por fim, apresentaremos algumas considerações sobre a escolha de uma postura pedagógica que valorize as interações entre professor e aluno, entendendo que a mesma pode contribuir para melhorar as relações entre ambos.

## **VIOLÊNCIA ESCOLAR**

O campo de estudo sobre a violência escolar é relativamente amplo para ser determinado a partir de uma só causa ou origem. A violência escolar é uma temática emergente que, durante anos, vem sendo discutida e estudada em todos os países do mundo. Para Abramovay e Pain (2005, p. 1, tradução nossa) “[...] a diversidade política e cultural que se impõe na compreensão da violência escolar nas escolas europeias e americanas supõe que o estudo da violência escolar tenha seus critérios próprios em cada espaço institucional”.

Mabilon-Bonfils (2005) apresenta a tese de que a violência escolar pode, além de ser um estudo institucional, a partir do que elaboram os observatórios de pesquisa sobre a violência, também ser um objeto sócio midiático e político. Contudo, a autora afirma que, se as mídias são capazes de promover um espetáculo da violência, elas não são capazes de definir os fenômenos que levam à violência nas instituições escolares.

Entendemos que a busca pela compreensão dos fenômenos que levam a situações de violência dentro das escolas, a partir de uma concepção crítica e não midiática, é responsabilidade dos grupos de investigação acadêmicos e dos professores regentes de classes apoiados pelas universidades. Este artigo expressa-se como uma destas tentativas, ou seja, entendemos que a violência escolar não pode ser medida ou analisada a partir de um domínio ou um único olhar específico, pois ela pode ocorrer de diferentes formas, dependendo do contexto em que está se desenvolvendo.

Não obstante, este estudo adota a distinção da violência em três eixos essenciais propostos por Bernard Charlot, sendo eles: da violência explícita entre os sujeitos (luta corporal, agressão física, agressão verbal, etc.); das condutas de incivilidade e da violência simbólica. Abramovay (2003) explica que:

Charlot amplia o conceito de violência escolar, classificando-a em três níveis: a. Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos; b. Incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; c. Violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos. Também o é a negação da identidade e da satisfação profissional aos professores, a obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos (ABRAMOVAY, 2003, p. 21-22).

Concentramo-nos na dimensão simbólica da violência, que intervém quando a postura pedagógica utilizada pelo professor impõe uma forma de ser às crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. O conceito que pousa sobre as posturas pedagógicas apoia-se sobre duas correntes pedagógicas: a tradicional e a sócio-construtivista. Assim, nos movimentamos tentando compreender como o perfil adotado pelo professor pode nutrir certas situações de violência ou tensões no espaço escolar.

### **O EXEMPLO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**

Tratemos de apresentar a organização do PIBID-Pedagogia da UFSM. Seu modelo de organização e princípio das práticas exercidas serviu de exemplo para as discussões sobre os modelos pedagógicos propostos para este artigo.

No âmbito nacional, este programa se caracteriza como um encorajamento do Governo Federal brasileiro para que os estudantes dos cursos superiores de formação de professores, em todas as áreas do conhecimento (Matemática, Letras, Pedagogia etc.), realizem atividades nas escolas públicas brasileiras sob a orientação de um professor universitário.

Assim, para que as intervenções possam ser realizadas, é necessário que um professor de uma universidade pública ou privada elabore um projeto de inserção dos estudantes universitários em escolas públicas do país. O projeto deve ser enviado para uma avaliação de seleção de financiamento, que é de responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Assim:

O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2016, p. 1).

O PIBID possui caráter seletivo, em particular no que se refere ao financiamento, pois não é um programa realizado em todas as universidades e escolas públicas do país, bem como não possui caráter de estágio obrigatório. Contudo, ele se constitui como uma oportunidade e um encorajamento para que o estudante possa ter, antes de terminar seu curso de licenciatura, experiências que o deixe mais preparado para o exercício da profissão de professor.

Ademais, os diversos projetos PIBID que existem no país representam uma oportunidade para que a escola pública possa receber incentivos, a partir de atividades que atinjam, sobretudo, os alunos julgados como problemáticos ou em situação de dificuldade de aprendizagem, pois a inserção de estudantes universitários nas escolas públicas com uma proposta de projeto inovador apresenta-se como ajuda no processo de formação dos alunos em situação de dificuldades, sobretudo, os que são oriundos das camadas mais populares.

Fazemos saber que um dos critérios de seleção de escola para participar do PIBID-Pedagogia da UFSM é que ela tenha um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional<sup>3</sup>. A partir deste critério, os bolsistas e a coordenação PIBID realizam as primeiras inserções nas escolas dialogando, de início, com a direção escolar para saber quais as reais necessidades que a escola enfrenta no que corresponde ao ensino-aprendizagem das crianças e jovens que frequentam os anos iniciais (AI). Após este primeiro momento, os bolsistas fazem observações nas turmas dos AI a fim de verificar o comportamento dos alunos em sala de aula, dialogar com eles durante os tempos de intervalo, saber seus desejos e anseios na aprendizagem e com respeito à escola, tomar em conta o posicionamento e opiniões dos professores regentes e as relações que se estabelecem em

---

<sup>3</sup> Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (2017), a última média nacional dos anos iniciais (AI) nas escolas públicas, lançada em 2015, foi de 5.

sala de aula entre professores e alunos, bem como alunos e alunos. A partir destas observações, os primeiros planos de atividades as quais futuramente serão desenvolvidas com as crianças das escolas serão elaborados pelos bolsistas e a coordenação do PIBID.

Ademais, podemos considerar que, em nível nacional, existe uma expressividade de projetos desenvolvidos em escolas localizadas em bairros sensíveis e que recebem crianças e jovens em situação de dificuldade escolar, afetiva, cognitiva, financeira e comportamental.

Contudo, sabemos que se os fatores sociais não podem ser considerados como elemento determinante da conduta violenta de um aluno e de sua capacidade de aprender, mas eles são uma forte influência na formação durante sua vida. Merle (2009) mostra, a partir do exemplo francês, que a distribuição das estatísticas sobre os incidentes de violência escolar é desigual entre os estabelecimentos escolares: elas são mais frequentes nas escolas de Ensino Médio, em que os jovens são de origem social popular e em que 65% dos alunos são filhos de trabalhadores obreiros ou desempregados.

Nos estudos sobre a violência escolar, no Brasil, também se identifica um impacto das desigualdades sociais sobre o crescimento da violência e do desapego ao porvir, em particular pelos jovens em situação de pobreza e que frequentam as escolas públicas (ABRAMOVAY, 2002). Abramovay e Pain (2005, p. 1, tradução nossa) estabelecem um paralelo entre a França e o Brasil, no qual eles afirmam que, em nosso país, as escolas “ [...] são por assim dizer incorporadas à violência cotidiana do espaço urbano. Na França, podemos sentir este desenvolvimento em Marseille, Saint-Denis, Roubaix<sup>4</sup>, por exemplo. ” Assim, podemos perceber que a violência escolar atravessa fronteiras, não se trata de países mais ou menos desenvolvidos, mas de questões que envolvem a estrutura geral das escolas.

Com a inserção do PIBID nas escolas públicas brasileiras, especialmente de bairros populares, observou-se que o projeto carrega um novo objetivo, além da inserção de jovens estudantes universitários no contexto escolar. Ele apresenta, também, uma função social com respeito às crianças e jovens que são quotidianamente percebidos como violentos ou problemáticos.

Na cidade de Santa Maria - RS, o PIBID-Pedagogia nasceu no ano de 2009, com o objetivo de propor um espaço “[...] de ensino-aprendizagem baseado sob a utilização de

---

<sup>4</sup> Estas localidades na França são conhecidas por seus altos índices de violência e desigualdade social.



métodos de ensino impregnados de jogos, nos quais os alunos, professores e responsáveis devem estar implicados” (SARTURI; RAMOS; FERNANES, 2012, p. 12).

Na organização prática da proposta, os bolsistas-estudantes universitários realizam atividades de inserção nas escolas públicas que ofertam a etapa dos anos iniciais, três vezes por semana, para trabalharem com um grupo de 25 crianças em situação de dificuldade de aprendizagem no período inverso ao turno escolar.

As crianças são selecionadas para participarem do projeto a partir de um parecer descritivo emitido pelo professor da sua turma. O parecer descritivo baseia-se em quatro critérios de desenvolvimento do aluno: o raciocínio lógico-matemático, a leitura e a escrita, a organização espaço-temporal e as relações interpessoais.

Durante nossas experiências, percebemos que os alunos que apresentam este perfil de dificuldades são os tachados e estigmatizados, seja pelo corpo docente ou pelos próprios colegas, como os incapazes, os violentos, os bodes expiatórios das turmas. A história familiar destas crianças inscreve-se em uma situação de grande pobreza, falta de recursos, abundância de situações violentas e negligência. No seio do espaço escolar, portanto, o comportamento do aluno traduz a violência da qual ele é vítima fora da escola: maneira de falar, gestos agressivos, comportamentos inadequados na sala, dificuldade de socialização entre os pares, etc.

Contudo, este artigo não possui a intenção de estigmatizar as crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. Tratamos as problemáticas da violência escolar a partir do perfil adotado pelo professor, considerando sua atuação no espaço escolar, no qual existem crianças e jovens diretamente afetados por estas condições sociais.

Por estarmos sensíveis a este tipo de público escolar, o projeto PIBID-Pedagogia sempre buscou trabalhar com o objetivo de propor, ao aluno excluído do cotidiano escolar, as diferentes possibilidades de conhecer e de experimentar um contexto educativo diferente do tradicional.

Os momentos propostos são considerados “[...] momentos lúdicos e de espaços de jogos bem organizados e pensados para transformar uma cultura tradicional enraizada” (POSSEBON, *et al.*, 2012, p. 92). Acreditamos que a construção de espaços lúdicos é uma possibilidade e uma postura pedagógica que contribui para diminuir a distância entre o



professor e o aluno. Por consequência, contribui para recuperar a confiança do aluno e, também, para o desenvolvimento de uma nova forma de ser do espaço escolar.

Assim, munidas das experiências que projeto em questão proporcionaram o, movimentamo-nos para desenvolver este estudo bibliográfico sobre o impacto da postura pedagógica do professor em um espaço escolar em que existem alunos que possuem condutas agressivas e violentas, e que são oriundos de uma situação de vulnerabilidade social.

## **A POSTURA PEDAGÓGICA TRADICIONAL COMO UM ATO DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA**

Quando falamos da relação professor e aluno é necessário ter claro alguns modelos pedagógicos que embasam a prática do professor, em particular o modelo tradicional. Isto supõe afirmar que ainda existe uma cultura escolar dominante, que é determinada por aquilo que denominamos modo tradicional de funcionamento de uma escola e atuação de seus profissionais.

Neste artigo, apresentamos esta cultura escolar tradicional, na qual o professor é visado como o proprietário do saber e aluno como um indivíduo que depende do professor para possuir o conhecimento. Neste tipo de relação, a organização da sala é fundada sobre uma distinção entre professores distantes e alunos receptores de conteúdo.

Esta relação é configurada, como apresenta Paulo Freire (1987), como “educação bancária”, na qual o professor deposita os conteúdos e o aluno faz o tratamento e elabora um extrato das mesmas nas avaliações. Becker (1993) conseguiu materializar de forma bastante clara esta organização, ou seja:

Como é esta aula? O professor fala e o aluno escuta O professor dita e o aluno copia. O professor decide o que fazer e o aluno executa. O professor ensina e o aluno aprende. Se alguém observasse uma sala de aula na década de 60 ou de 50, ou, quem sabe, de dois séculos atrás, diria, provavelmente, a mesma coisa: falaria como Paulo Freire, no Pedagogia do Oprimido. Por que o professor age assim? Muitos dirão, porque aprendeu que é assim que se ensina. Para mim, esta resposta é correta, mas não suficiente. Então, por quê mais? Penso que o professor age assim porque ele acredita que o conhecimento pode ser transmitido para o aluno (BECKER, 1993, p. 89).

O modelo tradicional existe a partir da condição da existência de um dominador (professor) e um dominado (aluno). Trata-se de um modelo que ainda podemos encontrar,

atualmente, em muitos espaços escolares. Contudo, a existência de condutas tradicionais pode parecer paradoxal com respeito à escola pensada para o século XXI, em que se prima pelo contexto de liberdade de direitos, de expressão e de respeito às individualidades.

Krop (2012) estudou a violência escolar na França. O autor afirma que, no século XIX, as crianças e jovens conheceram um modelo escolar que propunha regras de provas de sucesso bem restritas. Neste sentido, a relação entre professor e aluno era autoritária e de modelo estreitamente tradicional.

Segundo o autor, neste sistema, somente os melhores alunos, ou seja, os que vivenciavam situações mais favoráveis economicamente, conseguiam continuar os estudos até o fim. Ao contrário, os alunos que possuíam dificuldades de aprendizagem, vindo de meios sociais desfavoráveis, concluíam, no máximo, a classe primária. Assim, a escola pública do século XIX apresentava-se contraditória: ainda que houvesse um elevado número de crianças que entravam no ensino primário, a maioria delas não concluía seus estudos. Naquela época não existiam conflitos no interior da escola, e os que existiam manifestavam-se, sobretudo, no espaço da primária - única etapa de escolarização obrigatória da época - ou no horário da saída da escola, nas ruas, com as crianças indo para casa. Ao fim da primária, continuavam os estudos somente os alunos que podiam e dominavam a cultura e os conhecimentos propostos pela escola.

A partir do século XX, com o aumento da idade da obrigatoriedade escolar, as crianças e jovens que antes estavam fora ou que abandonavam a escola, especificamente dos espaços populares, foram obrigados a permanecer no espaço escolar. A difusão de uma infinidade de conceitos e relatórios educativos contribuiu para um processo de abertura em massa da escola, da liberdade de expressão, da espontaneidade e da autonomia de crianças e jovens dentro dos espaços escolares.

No Brasil, a significativa importância dada à garantia do acesso de todas as crianças e jovens à escola, sem distinção de classe social, desestruturou a organização das instituições escolares que, outrora com um público reduzido e homogêneo, realizava o papel de ser uma escola instrutora, reprodutora de conhecimentos e hábitos de uma classe social dominante. Segundo aponta Esquinsani (2008), a chegada das massas na escola exigiu uma política racionalização dos gastos, em que foi necessário pensar uma organização e distribuição de recursos (espaciais, financeiros e humanos) que pudessem atender e absorver,

quantitativamente falando, os alunos que procuravam por vagas na educação formal pública. A autora resume que foi esta situação de contenção de gastos e gestão de maior quantidade de crianças, jovens e adultos na escola que ofuscou da mesa de debate político as questões qualitativas da função da educação pública. No contexto da postura pedagógica do professor, pouca coisa modificou-se: os professores não foram formados ou tomaram consciência do público escolar que começariam a receber, cada vez mais diferenciado do *status quo* e, podemos perceber que, atualmente, no seio da escola pública, ainda existem muitas situações de desconforto entre professores e alunos.

Com respeito à temática deste trabalho, devemos pensar que as crianças e jovens brasileiras da classe popular são expostas aos diferentes tipos de violência fora da escola. Se antes do fim do século XX elas estavam nas ruas, sem a garantia e a obrigatoriedade da permanência, o começo do século XXI colocou o país no compromisso de assegurar a obrigatoriedade de todas as crianças e jovens na escola. Contudo, a postura pedagógica do professor ainda é limitada à transmissão de conteúdos e a um sistema de seleção que favorece os estudantes que possuem uma bagagem cultural mais elitizada.

Em 2002, por exemplo, Cavaliere (2002) já anunciava o feito de que a escola pública brasileira vinha sofrendo um processo de perda de identidade, consequência de um capitalismo que financiava a massificação escolar. A venda da escola como porta para o sucesso social democratizou o acesso ao ensino público. Contudo, as famílias de classe média, percebendo o aumento expressivo de crianças das camadas populares nas escolas públicas, começaram a matricular seus filhos no ensino privado e, conseqüentemente, a escola pública passou a ser a instituição frequentada pela massa pobre da população. A escassez de investimentos, qualificação das infraestruturas, diminuição dos gastos com educação, reduções das jornadas escolares, bem como a expressiva desigualdade social que imperava, e ainda impera no país, desestruturaram a escola pública brasileira, e deixaram os professores sozinhos, sem preparo, formação e investimentos para trabalhar com o novo perfil de aluno que chegava.

A escola fundamental vem sendo instada, nos últimos anos, a assumir responsabilidades e compromissos educacionais bem mais amplos que a tradição da escola pública brasileira sempre o fez. [...] A isso seguiu o processo de escolarização das grandes massas da população brasileira, realizado na segunda metade do século XX. Este processo deu-se em base de

um esvaziamento das responsabilidades da escola, expresso, entre outros fatores pelas instalações precárias de seu ambiente físico, pela redução de jornada e multiplicação de turnos, pela desorientação didático-pedagógica e pela baixa qualidade da formação dos professores (CAVALIERE, 2002, p. 248).

Este tipo de contexto pode ser a causa de diversas situações de violência ou de conflito do meio escolar. É a partir deste momento que começam a se expressar duas forças de tensões na sala de aula: de um lado, a criança ou jovem começa a ver o professor como uma pessoa longe de sua realidade, incapaz de compreender sua bagagem cultural, bem como suas angústias. Do outro, o professor percebe a criança ou jovem como um sujeito sem vontade de aprender ou sem interesse nas aulas. O conteúdo proposto pelo professor que não corresponde aos conhecimentos dos alunos gera, neste sentido, frustração para os professores frente aos alunos, e vice-versa.

Paulo Freire (1992), na sua obra *Pedagogia da Esperança*, conta sua história como educador popular. Ele narra uma situação de tensão, na qual ele realizava uma apresentação em um seminário de encontro de famílias em Pernambuco. Sua fala estava baseada nos escritos de Jean Piaget, sobre o código moral da criança e a necessidade da amorosidade entre pais, mães e filhos, ao invés do castigo. Freire conta que, durante esta apresentação, sua linguagem, a forma de falar aos familiares, estava distante da realidade dos ali presentes na plateia. Esta distância fez com que um dos ouvintes, ao fim da apresentação, pedisse a palavra e confrontasse Freire sobre as duas realidades distintas que ali e apresentavam: a do locutor, que mostrava conhecimentos linguísticos e teóricos representantes de uma classe social e um modo de vida específico; e o interlocutor, que rebatia descrevendo as dificuldades da vida cotidiana dos mais pobres, dos trabalhadores que moram na periferia. Ao fim, Freire (1992, p. 14, grifos do autor) conclui:

O fato de jamais haver esquecido a trama em que seu aquele discurso é significativo. O discurso daquela noite longínqua se vem ponto diante de mim como se fosse um texto escrito, um ensaio que eu devesse constantemente visitar. Na verdade, ele foi o ponto culminante no aprendizado há muito iniciado – o de que o educador ou educadora progressista, ainda quando, às vezes, tenha de falar *ao* povo, deve ir transformando o *ao* em *com* o povo. E isso implica respeito ao “saber de experiência feito” de que sempre falo, somente, a partir do qual é possível superá-la.

Neste momento, o autor percebeu que ser um professor que se limita a passar o conteúdo não é suficiente, e que é útil conhecer a realidade da vida deste indivíduo que está em condição de aprendiz: saber de onde ele vem, para onde ele vai depois da saída da escola, sua trajetória de vida deve ser conhecida antes de pensar em transmitir os conteúdos.

Podemos, a partir destes apontamentos, compreender que a condição de ignorância dos professores com respeito à vida do aluno, e a utilização de uma postura tradicional pode ser considerada um tipo de violência simbólica, pela parte do professor sobre o aluno.

Este mesmo modelo é capaz de favorecer um sentimento de frustração nas crianças e jovens, nutrindo certas condutas de agressividade nos mesmos.

### **O BOUC ÉMISSAIRE E O PAPEL NO CONTEXTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR: A PROCURA DE UMA RESPOSTA**

Desenvolver uma reflexão sobre o posicionamento pedagógico do professor, neste artigo, é importante quando o que estamos tratando é a temática da violência escolar. Isto significa retomar a ideia de que o distanciamento do professor, da vida dos alunos, caracteriza-se como um modelo pedagógico tradicional, que pode ser traduzido como um tipo de violência escolar e, neste sentido, pode promover comportamentos violentos entre crianças, jovens e professores.

A violência simbólica pode ser entendida como todo tipo de poder que consegue impor significados e considerar como legítimos, dissimulando as relações de forças (BOURDIEU; PASSERON, 1970). Como exemplo concreto da violência simbólica, Bourdieu e Passeron (1970) afirmam que a ação pedagógica (AP) é uma violência simbólica, pois ela é a representação do poder arbitrário do professor ou da escola e, neste sentido, de um arbitrário cultural. O professor, ao exigir certos saberes e posturas dos alunos, acaba por realizar uma violência simbólica. Aqueles alunos que não se apropriam destas posturas serão automaticamente excluídos e irão se auto excluir. São condenados ao fracasso escolar e, futuramente, ao fracasso social.

Contudo, nós devemos questionar como esse processo de violência simbólica causa comportamentos violentos e de incivilidade por parte das crianças e jovens. Para poder

compreendê-lo, apoiamo-nos sobre a noção de desejo e de *bouc émissaire*, em português o *bode expiatório* de René Girard (1923-2015). Sobre o desejo, o autor indica que os “[...] homens imitam os desejos dos outros e por esta razão eles são inclinados por uma rivalidade mimética, processo que existe entre pares sociais e tendência em se agravar” (GIRARD, 2009, p. 4, tradução nossa)

Neste sentido, podemos considerar que, para certos grupos de professores, o objeto do desejo e de rivalidade entre eles é de ter a sala de aula perfeita, na qual as crianças e jovens encontram-se em situação familiar e financeira estável, que se beneficiem de acompanhamento parental e que, quando cheguem à escola, não tenham dificuldades de acompanhar os conteúdos, na medida em que o capital cultural preexiste, como era o caso da escola brasileira antes da obrigatoriedade escolar<sup>5</sup>.

Neste caso, o processo de transmissão do saber pode ser efetivado de maneira límpida e sem interrupção. Porém, quando o professor se encontra em uma escola de periferia, longe de seu desejo inicial, em que as crianças e jovens possuem perfis opostos ao seu ideal, uma situação de frustração nasce. Surge, assim, um sentimento de desapontamento com respeito a um modelo de escola e aluno idealizado.

A crise dos professores é instaurada. A causa deste desconforto passa a ser o comportamento dos alunos, que não contribuem para a existência do seu objeto de desejo. Neste sentido, a razão de não atender à expectativa estará nos alunos mais vulneráveis, ou seja, os que não correspondem à imagem de aluno ideal. Estes alunos serão as vítimas de diversos mecanismos de exclusão pela parte do professor: eles serão os *boucs émissaires*, ou seja, os *bodes expiatórios*.

Este sentimento de crise pode, igualmente, ser compartilhado entre os alunos. O aluno em situação de vulnerabilidade social, e que não possui uma bagagem cultural que permita seguir o curso e o conteúdo das aulas, espera que o professor possa ensinar e

---

<sup>5</sup> Salientamos que estamos de acordo com o processo de democratização escolar que passou o país, sobretudo, nos anos 80 e 90. O direito do acesso ao ensino público não é algo que deve ser criticado ou negado, ao contrário, ele representa um avanço no desenvolvimento, no cuidado e no respeito à população brasileira, expressivamente a das camadas mais populares. O que levantamos em questão, aqui, é a desestruturação e o despreparo que a escola e os professores tinham, e ainda têm, quando estes momentos expansão do acesso ao ensino ocorreram e ainda ocorrem. As faltas de estrutura, de formação, de conhecimento da realidade das crianças e jovens das camadas populares deixaram os professores perdidos e confusos em como realizar suas atividades docentes. Mudou-se o perfil dos das crianças e jovens que frequentavam a escola pública brasileira, mas não o perfil do docente, das atividades e dos conteúdos transmitidos.

reconhecê-lo enquanto aluno. Suas expectativas serão frustradas na medida em que existir um distanciamento do professor com respeito a ele.

A partir das condutas de vandalismo e agressividades (violência e incivilidades), os alunos mostrarão uma maneira de, também, excluírem o professor. É, com efeito, “[...] o fenômeno do bode expiatório [...] um fenômeno que resolve as crises nas instituições a partir do processo de exclusão” (CASANOVA, 2011, p. 2, tradução nossa).

O fenômeno do *bode expiatório* representa uma frustração de desejo entre os indivíduos, nos grupos (professor e aluno) em que os membros devem buscar uma vítima para excluir e apontar, mesmo que temporariamente, como a responsável pelo desejo não realizado. Breve, o professor assume o papel de *bode expiatório* do aluno, e o aluno, de *bode expiatório* do professor.

Então, qual poderia ser a relação de poder entre cada um dos *bodes expiatórios*? Porque devemos entender que a violência simbólica, que exerce o professor ou a escola, assume um papel mais importante na vida escolar do aluno que o inverso?

Para poder responder esta questão, devemos aportar ao papel da autoridade, que joga o professor no espaço escolar, e questionar sobre uma postura tradicional.

Este papel hierárquico do professor pode estar ligado a dois objetivos: o primeiro é centralizador, ou seja, de transmissão de conteúdo, como vimos anteriormente. O segundo é o de emancipação e cooperação para o desenvolvimento do conhecimento. Contudo, nestes dois casos, o professor é o responsável pelo papel que ocupa, de integrar a criança ou o jovem no espaço escolar e na apresentação dos conteúdos. Isto significa pensar que, de certa maneira, o aluno está em uma situação de espera, face ao professor, no desenvolver dos cursos:

A autoridade do professor, mesmo se ela exerce uma forma de poder, não é nem tirana nem autoritária e a obediência que ela implica não visa perpetuar uma postura de poder, mas permite aos alunos de acenderem à uma grande autonomia. O paradoxo se toma do feito que a ordem autoritária no processo de ensino se constrói ao serviço do seu próprio desaparecimento. Convém então refletir as modalidades de instauração e os tipos de obediência entre professor e aluno porque o elemento pressionador não resida na relação por ela mesma, mas se institua como uma condição de emancipação dos alunos (LEBRUN, 2008, p. 1, tradução nossa).



É por este motivo que a força de exclusão que o professor ou a escola possui sobre o aluno pode ser considerada como mais impactante que os atos de incivilidade ou de violência feitas por crianças e jovens. Assim, entendemos que o papel do professor pode, em certos momentos, ser a causa dos conflitos entre estas duas categorias de sujeitos, bem como um instrumento de integração ou de desintegração entre ambos.

### **A SAÍDA DE UM SISTEMA VIOLENTO: UM MODELO PEDAGÓGICO EM JOGO**

Vimos, até agora, que a maneira pela qual o professor percebe o aluno, especificamente os que são oriundos de uma situação de violência e vulnerabilidade social, pode ser determinante para fazer emergir um conflito entre ambos.

Neste momento, tratamos de apresentar algumas reflexões sobre as maneiras e as possibilidades de melhoramento das situações de violência e de conflito escolar, a partir de uma postura pedagógica. Se já sabemos que o distanciamento do professor, da vida do aluno, caracteriza um modelo pedagógico tradicional, agora refletimos a partir de um modelo pedagógico sócio-construtivista, para tratar de entender como este modelo pode influenciar positivamente a relação professor-aluno no campo da violência escolar.

Este modelo pedagógico, segundo Kozantis (2005, p. 14, tradução nossa), pode ser definido como a construção de um saber “[...] pessoal, que se efetua em um quadro social. As informações são em ligação com o meio social, o contexto cultural e provém por vezes do que pensamos e do que os outros aportam como interações”. Para Bercker (1993, p. 92), em sua postura, neste modelo,

O professor não acredita no ensino em seu sentido convencional ou tradicional, pois não acredita que um conhecimento (conteúdo) e uma condição prévia de conhecimento (estrutura) possa transitar, por força do ensino, da cabeça do professor para a cabeça do aluno. Não acredita na tese de que a mente do aluno é tabula rasa, isto é, que o aluno, frente a um conhecimento novo, seja totalmente ignorante e tenha que aprender tudo da estaca zero, não importa o estágio do desenvolvimento em que se encontre. Ele acredita que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta abrir-se-á para o novo conhecimento - é só questão de descobri-la: ele descobre isto por construção.

Por consequência, o modelo sócio-construtivista precisa estar ligado fortemente ao princípio da afetividade, pois a condição para promover uma aula ligada a um contexto cultural depende de um aporte sensível e afetivo do professor, à vida pessoal, aos anseios e aos prazeres de seus alunos. Neste tipo de contexto, os jovens e crianças que serão valorizados pelo professor não se sentirão constrangidos, forçados a terem comportamentos de violência ou de incivilidade. O professor que conhecer as singularidades de seus alunos não precisará utilizar mecanismos de exclusão.

Assim, neste olhar sensível, as dificuldades sociais dos alunos em situação de vulnerabilidade e a proposição de uma aula que possa, antes de fornecer conteúdos, colocar em jogo os momentos significativos de interação, materializará um modelo sócio-construtivista de ensino. Compreende-se que a negação da cultura da criança e do jovem (mesmo que seja a cultura da pobreza e da rua) é negar sua existência. Propor momentos de diálogo sobre a realidade dos fatos e as possíveis mudanças é uma prática pedagógica essencial para uma postura sócio-construtivista e suscetível de permitir reduzir as sensações de conflitos no espaço da sala de aula.

Não existe fórmula sobre a maneira de organizar estes momentos de integração na sala de aula. Porém, o exemplo do PIBID anuncia o começo de uma forma de fazer pensar novas alternativas de ensino-aprendizagem.

Este programa que integra, desde 2009, crianças e jovens, sobretudo oriundos de situações de exclusão escolar, vem mostrando, a partir de metodologia de jogos e relações afetivas que existiram entre bolsistas e alunos, que é possível promover um comportamento diferenciado por parte dos alunos tachados como violentos ou indisciplinados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro ponto a salientar, nestas considerações, é sobre as violências produzidas e que são de responsabilidade da escola. Apoiando-nos sobre as explicações de Boutanquoi (2006), que consegue sintetizar a ideia de Pain (2006) e sua obra *L'école et ses violences*<sup>6</sup>, entendemos que a escola, antes de ser um espaço que vivencia as violências advindas das relações sociais exteriores a ela, por exemplo, a revolta entre alunos, briga entre

---

<sup>6</sup> Em português: A escola e suas violências.

famílias fora da escola que acabam sendo resolvidas dentro da escola, entre outros exemplos, ela também é um espaço que constrói a violência por ela mesma. Uma das formas que a escola contribui para construir momentos de violência foi apontada, neste trabalho, como uma postura pedagógica tradicional, a qual materializa um tipo de violência simbólica na vida de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social.

Assim, para poder responder a problemática levantada neste artigo, é possível afirmar que a postura adotada pelo professor está diretamente ligada a um modelo pedagógico que pode influenciar na maneira como este vai se posicionar, de maneira afetiva ou não, diante dos seus alunos.

Não obstante, a relação professor e aluno não é fundada unicamente sobre a postura pedagógica do professor. Ela pode, igualmente, ser influenciada pelo tipo de professor ou aluno desejado por ambas as partes. Neste caso, a maneira como ambos se imaginam e se desejam pode ser considerado um fator de exclusão.

Com respeito ao termo de violência na escola, é possível considerar que, no espaço escolar, podemos encontrar diversos exemplos de situações que materializam conflitos escolares. Contudo, em certos pontos de vista, isto que julgamos ser a violência pura, normalmente praticada pelos alunos, pode ser resultado de uma violência simbólica, esta sim, real, forte e profunda.

Podemos, também, considerar que a postura do professor é influente no contexto da formação do aluno. Neste sentido, sua forma de posicionamento pesa na relação entre ambos. Por fim, consideramos que posturas pedagógicas consideradas tradicionais tendem a reforçar situações e condições de violência, sejam elas físicas, verbais ou simbólicas, entre professor e aluno, bem como alunos e alunos. De outro lado, posturas versadas para o sócio-construtivismo, baseadas no diálogo, na escuta sensível e na busca por atividades que promovam a ludicidade dentro da escola, podem contribuir para um clima escolar mais saudável e, conseqüentemente, menos violento.

Entretanto, dados os limites da escrita deste artigo, que focou em apresentar duas posturas metodológicas, tradicional e sócio-construtivista, reconhecemos que seria necessário abriremos um debate maior sobre os demais tipos de modelos e práticas pedagógicas que podem e vêm sendo realizados nas escolas e, portanto, aprofundar as discussões a partir de outros modelos, práticas pedagógicas e contextos escolares.

**REFERÊNCIAS**

- ABRAMOVAY, M. **Violência nas escolas**. Versão resumida. Brasília: UNESCO Brasil, 2003.
- ABRAMOVAY, M. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ABRAMOVAY, M. ; PAIN, J. L'école e ses violences: le parallèle entre France et Brésil. In: CASANOVA, R.; PESCE, S. **La violence en institution. Situations critiques et significations**. Rennes: PUR, 2005.
- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.19, n.1, 1993, p. 89-96.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1970.
- BOUTANQUOI, M. Les écoles et ses violences de Jaques Pain. **Sociétés et jeunesses em difficulté**. Roubaix, s/v, n. 3, 2007. Disponível em: <<https://sejed.revues.org/343>>. Acesso em: 22 jan. 2017.
- CASANOVA, R. **Le bouc émissaire em institution: um analyseur des crises sociétales?** Nanterre, 2011. Disponível em: <<http://xn--bouc-missaire-fhb.com/wp-content/uploads/2015/02/2011-colloque-AESCE-Crise-texte-R%C3%A9mi-Casanova-bouc-%C3%A9missaire.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2017.
- CAVALIÈRE, A. M.V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, v. 23, n.81, dez. 2002, p.247-270.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE NÍVEL SUPERIOR. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. 2016. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 22 jan. 2017.
- ESQUISIANI, R.S.S. **Tempo integral e escola pública: revisão histórica**. In. V Congresso Brasileiro de História da Educação. O ensino e a pesquisa em história da educação. Sergipe: Universidade Federal do Sergipe, 2008. Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe\\_2008/trabalho\\_completo.php?id=840](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe_2008/trabalho_completo.php?id=840)>. Acesso em: 16 set. 2017
- FEIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GIRARD, R. **O bode expiatório**. Covilhã: LusofiaPress, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA ANÍSIO TEIEIRA. **IDEDB** – Resultados e Metas. Disponível em: < <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> >. Acesso em: 16 set. 2017.

KOZANTIS, A. **Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage: un point de vue historique**. Grenoble : Bureau d'appui pédagogique, 2005. Disponível em: <[http://sup.ujf-grenoble.fr/sites/default/files/Ressources%20SUP/Bibliographie/historique\\_approche\\_enseignement.pdf](http://sup.ujf-grenoble.fr/sites/default/files/Ressources%20SUP/Bibliographie/historique_approche_enseignement.pdf) >. Acesso em: 22 jan. 2017

KROP, J. La violence dans le champ de l'enseignement primaire de la Seine de 1870 à 1914: de la necessite d'historiciser la question de la violence scolaire. In: CARRA, C.; MABILON-BONFILS, B. **Violence à l'école**. Normes et professionnalités en questions. P.103-111. Nord Pas de Calais: Artois Presses Universitaires, 2012.

LEBRUN, B. Autorité de l'enseignant, autonomie de l'élève. **Les cahiers EPS**. Nantes, n. 38, 2008. Disponível em: <<http://www.educ-revues.fr/ceps/AffichageDocument.aspx?iddoc=38097&pos=61> >. Acesso em: 22 jan. 2017.

MABILON-BONFILS, B. Le traitement médiatique de la violence scolaire : artefact ou reflet ? In : MABILON-BONFILS, B. **L'invention de la violence scolaire**. Pratiques du champ social. P.17-31. Toulouse : Érès, 2005.

MERLE, P. Les deux mondes e la violence scolaire. Statistique ministérielle *versus* expérience des élèves. **Enfances et Psy**. s/v., n. 45,2009. p.91-101.

PAIN, J. **L'école et ses violences**. Paris : Anthropos, 2006.

POSSEON, C.; CAMARGO, R.M.B., RAMOS, N.V.; SARTURI, R.C. O espaço de ludicidade e lazer no PIBID. In: ANEMARI, R.L.; TOMAZZETI, E. **PIBID UFSM: experiências e aprendizagens**. São Leopoldo: Oikos, 2013.

SARTURI, R.C.; RAMOS, N.; FERNANDES, N.; **Iniciação à docência no curso de Pedagogia: em foco os anos iniciais do ensino fundamental**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

**RECEBIDO EM 15 DE MARÇO DE 2017.**

**APROVADO EM 27 DE NOVEMBRO DE 2017.**