

COMPETÊNCIA PARA FAZER FACE À VIOLÊNCIA: DEFININDO A COMPETÊNCIA INTER-RELACIONAL DO(A) EDUCADOR(A) NO MANEJO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA

COMPETENCE TO FACE VIOLENCE: A DEFINITION OF THE EDUCATOR'S INTERRELATIONAL COMPETENCE IN DEALING WITH VIOLENCE IN SCHOOLS

Fernando César Bezerra de ANDRADE*

Resumo: Após apresentar o cenário dos estudos sobre a violência na escola e sumarizar o debate sobre competência em educação, define-se o conceito de competência inter-relacional do(a) educador(a) escolar, reconhecida como condição necessária à intervenção eficaz desse(a) profissional nos processos de gestão de conflitos e de superação ou prevenção à violência na escola. Em seguida, para demonstrá-la, apresentam-se elementos indicativos da formação e da aplicação dessa competência, tais como coletados em depoimento obtido durante entrevista concedida por uma diretora de escola da rede pública de ensino fundamental e médio em João Pessoa – Paraíba, e analisados a partir da teoria winnicottiana.

Palavras-chave: Competência inter-relacional. Educador(a) escolar. Violência na escola.

Abstract: After presenting the scenario of the studies about violence in schools and summarizing the debate about competence in education, this article defines school educators' interrelational competence as a necessary condition to efficiently manage conflicts and prevent or

* Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do Departamento de Fundamentação da Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: frazec@uol.com.br.

overcome violence in schools. Next, to demonstrate that competence, some elements of its development and application are presented as they have been collected in an interview given by a principal of a public school in João Pessoa – Paraíba. The data is analyzed from the perspective of the psychoanalytical theory developed by D. Winnicott.

Keywords: Interrelational competence. School educator. Violence in school.

INTRODUÇÃO

Há educadores e educadoras que põem em ação um saber especialmente útil para a intervenção pedagógica em situações de conflito e de violência na escola: a competência inter-relacional.

Quem não conhece alguém assim? Pessoas que contribuem para uma convivência pacífica na escola, a grande maioria delas sem uma preparação especializada para essa tarefa, pois os conflitos convivenciais e a violência na escola ainda não são objetos de estudo na maioria dos cursos de formação de profissionais da educação no Brasil. Não obstante, eles e elas desenvolveram essa competência a partir de suas histórias pessoais e profissionais.

Neste trabalho, objetiva-se ilustrar e analisar, à luz da teoria winnicottiana (WINNICOTT, 1975, 1995), a competência inter-relacional de Socorro¹, uma diretora de escola da rede pública de ensino em João Pessoa – Paraíba, no manejo de situações de conflito e de violência na escola. Para tanto, após apresentar o cenário dos estudos sobre a violência na escola e sumarizar o debate sobre competência em educação, define-se o conceito de competência inter-relacional do(a) educador(a) escolar, reconhecida como condição necessária à intervenção eficaz desse(a) profissional nos processos de gestão de conflitos e de superação ou prevenção da violência na escola. Em seguida, analisam-se fragmentos de uma entrevista concedida por Socorro, transcrita literalmente e analisada conforme a técnica da análise de conteúdo. (BARDIN, 1979).

Supõe-se que as relações familiares e as experiências profissionais funcionam, na história de vida de educadores e educadoras, como

¹ Pseudônimo atribuído à educadora, por razões éticas.

redes intersubjetivas de estruturação dos fundamentos psicossociais da competência inter-relacional.

A VIOLÊNCIA COMO CONTEXTO DA COMPETÊNCIA

Historicamente, como mostra Sposito (2001), o aumento do interesse pela violência na escola nasce no contexto da redemocratização brasileira. Se nos anos 1980 a preocupação maior consistia em proteger as escolas de invasores e em geri-las mais democraticamente, nos anos 1990 “a violência escolar passa a ser observada nas interações dos grupos de alunos, caracterizando um tipo de sociabilidade entre os pares ou de jovens com o mundo adulto” (p.91), tornando mais complexa sua análise.

Exemplos do crescente interesse pelo problema são a inclusão da ética como temática transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a, 1997b) – os quais já fazem menção ao problema da violência na escola – e o aumento de publicações especializadas surgidas em português nos últimos anos, sobretudo com a iniciativa da UNESCO. Pesquisas de abrangência nacional e local foram desenvolvidas, principalmente como investigações acadêmicas de pós-graduação, de abrangência nacional ou local, enfocando fatores externos e internos à escola que contribuem para as manifestações da violência (ABRAMOVAY, 2002, 2003; ABRAMOVAY; RUA, 2002; BATISTA; EL-MOOR, 1999; BRASIL, 2003; CANDAU, 2001; CASTRO, 2001; DEBARBIEU; BLAYA, 2002a, 2002b; GUIMARÃES, 1988, 1992, 1996a, 1996b; LUCINDA; NASCIMENTO; CANDAU, 2001; NOLETO, 2004; OLIVEIRA, 2000; ORTEGA; DEL REY, 2002; RISTUM, 2001; SANTOS, 2002; SPOSITO, 2001; WAISELFISZ; MACIEL, 2003).

Análises sociológicas explicam esse problema como resultado de fracassos da escola em garantir qualidade na socializante (PERALVA, 1997; SPOSITO, 2001), ou no ensino (MELLO, 1996, 2004). Articulados, esses aspectos apontam, *pari passu*, para a importância e a ineficácia da escola, que não facilita a inclusão das novas gerações à sociedade, deixando de transmitir-lhes valores, de facilitar-lhes o desenvolvimento de habilidades cognitivas e de instruir-lhes nos conhecimentos necessários à vida pessoal e coletiva. Com isso, a escola perde sentido e se torna alvo de depredações e palco de violências físicas e verbais, deixando de ser respeitada e cuidada pelos que a fazem.

As análises de enfoque psicológico, estudando as relações

interpessoais, o comportamento agressivo e, em alguns casos, persistentemente abusivo de alguns alunos, bem como os fatores individuais precipitantes da violência – tais como a existência de modelos parentais, grupais e escolares agressivos, punitivos e inconsistentes, a ausência de modelos pró-sociais, as expectativas escolares baixas ou imprecisas e o fracasso escolar – revelam a importância de não se desconsiderar um plano microscópico desse fenômeno, inclusive na preparação de educadores e educadoras, que ainda se sentem, por exemplo, inaptos para lidar com o comportamento agressivo do alunado (FANTE, 2005; ROYER, 2002, 2003, 2005).

Ainda nesse plano microscópico, a teoria psicanalítica traz aportes para o entendimento da violência, associada a processos inconscientes e intersubjetivos: entre eles, neste trabalho, recorre-se à idéia da dissolução do espaço potencial, definido por Winnicott (1975) como aquele constituído pela separação gradual entre mãe e bebê (à medida que este vai ganhando autonomia), transformando qualitativamente a relação de objeto. É, portanto, o espaço inicialmente criado pela ilusão, “o lugar em que a experiência cultural se localiza” (WINNICOTT, 1975, p.139), uma interseção entre as realidades externa e interna que, delimitando ambas, faz a transição entre elas e funciona como terceira realidade (ABRAM, 2000, p.253), caracterizada como intersubjetividade e responsável pela modulação da experiência de conhecimento do mundo objetivo². Nessa perspectiva, a violência é derivada de uma falta de suprimento ambiental de segurança e bem-estar, e interpretada como um esforço para sentir-se vivo, existente, já que só em função da reação a uma invasão da identidade é que o agente de violência se percebe distinto do ambiente que o cerca. Nesse sentido, ela paradoxalmente comunica uma esperança de provisão satisfatória e deve ser entendida como um apelo à contenção e cuidados, subentendido nos comportamentos delinquentes. (WINNICOTT, 1995).

² Na escola, então, explica o processo de aproximação e crítica do conhecimento, através da inserção do conhecimento na cadeia de derivações desenvolvida a partir da experiência fundadora com o objeto transicional, definido por Winnicott (1975, p.13) como “primeira possessão que seja não-eu”. O objeto transicional, tomando a forma de um objeto real (ou de uma parte dele), indica a experiência de conjugar separação da mãe com constituição primária do eu através do controle (imaginário) do objeto e de sua substituição por um objeto secundário, novo (já que inventado pelo bebê) e necessário contributo para a definição do psiquismo do bebê. Assim, o objeto transicional “constitui-se no símbolo da passagem que o bebê faz da experiência de adaptação da mãe as suas necessidades durante o período de dependência absoluta, para a dependência relativa, quando passa a ver a mãe como não sendo parte dele mesmo” (ABRAM, 2000, p.255). A escola deve, pois, oferecer-se como espaço inter-relacional que, organizado em torno do conhecimento, permite a reconstrução do mundo pelo alunado, que sublimará tratando o conhecimento à semelhança do que tratou, um dia, os objetos transicionais.

Articulando vários desses planos micro e macroscópicos, as análises da perspectiva ecológica consideram, ao mesmo tempo e de modo integrado, tanto fatores externos quanto internos à escola, para entender a violência e intervir mais eficazmente, como mostram os trabalhos de Ortega e Del Rey (2002) e de Tilmant (2004). É este último, por exemplo, quem propõe o conhecimento de cinco planos concêntricos de abrangência da violência na escola: o microssistema (turma), o endossistema (escola), o mesossistema (bairro e cercanias), o exossistema (sociedade) e o macrosistema (sistemas e ideologias). Ainda segundo esse autor, a aplicação inteligente das estratégias de gestão de conflitos e de contenção da violência confere ao educador a respeitabilidade, a confiabilidade e a liderança necessárias à construção de uma relação em que ele sirva como exemplo e objeto de transferências. Isso permite que o alunado se identifique e sublime sua agressividade, o que contribui para uma socialização bem-sucedida.

Essas perspectivas e interpretações ajudam a entender, no cenário de várias experiências (ABRAMOVAY; ANDRADE; FARAH NETO; MACEDO E CASTRO, 2003; ABRAMOVAY et al., 2003; CASTRO, 2001; LUCINDA; NASCIMENTO; CANDAU, 2001; NOLETO, 2004; WAISELFISZ; MACIEL, 2003), a importância da intervenção do(a) educador(a) escolar no processo de superação e prevenção à violência na escola: é dele(a) a responsabilidade de estabelecer as condições para o desenvolvimento da sociabilidade do alunado. Para tanto, são decisivas suas competências profissionais e, no caso dos conflitos e da violência, a competência inter-relacional, a seguir definida, no contexto dos debates sobre competência em educação.

COMPETÊNCIA INTER-RELACIONAL DO EDUCADOR: CONSTRUINDO UMA DEFINIÇÃO

A literatura sobre competência revela vários debates acerca dessa definição: ela não é consensual nem facilmente formulável, só recentemente ganhou espaço nos discursos sobre a escola e é alvo de críticas a respeito de seus pressupostos ideológicos. Logo, para pensar criticamente a competência inter-relacional, é mister reconhecer alguns dos problemas apontados na literatura sobre competência em educação.

A etimologia indica uma mesma raiz para o verbo competir e o substantivo competência: em latim, pedir com (CUNHA, 1982; FARIA, 1962). O verbo, além de comportar a significação de caber a por compe-

tência, ganhou outro significado, hoje o mais evocado – disputar, rivalizar (MACHADO, 2002; PINTE, 2004). O substantivo, por sua vez, é sinônimo de faculdade, capacidade, aptidão, idoneidade. Assim, competente é quem tem a “qualidade de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa”. (FERREIRA, 1986, p.440). Há, então, uma ambigüidade semântica entre solidarizar-se e rivalizar, que fala de um poder em relação a algo ou alguém.

A história da definição contribui para o entendimento dessa ambigüidade. A noção divulgou-se no discurso científico, a partir dos trabalhos lingüísticos de Chomsky, e no discurso educacional, a partir das demandas feitas à educação profissionalizante por um trabalhador mais engenhoso, especializado e autônomo, criativo e flexível em seu trabalho, segundo pressupostos do cognitivismo – outra das fontes teóricas das teorias da competência (DOLZ; OLLAGNIER, 2004; JOBERT, 2003; MACHADO, 2002; PINTE, 2004).

As críticas feitas ao conceito mostram os perigos de seu uso acrítico: a competência pode tornar-se sinônimo de eficiência e operacionalidade profissional, que disfarçam, numa linguagem econômica neoliberal, o interesse pelo lucro (DOLZ; OLLAGNIER, 2004). Heslon (2004) também vê na competência a possibilidade de uma “adultificação” da infância, caso se resuma a educação infantil a uma propedêutica do trabalho eficaz – e lucrativo. Outro perigo é a redução das causas do sucesso profissional à exclusiva responsabilidade individual. “Cada um é doravante encarregado de desenvolver e manter suas próprias competências, sob pena de cair em fracasso – inicialmente profissional e depois social”. (PINTE, 2004, p.231).

Ao criar-se uma elite de competentes que se especializariam através de algum tipo de saber (BREYNER, 2006), surge a idéia da competição, expressa no verbo “competir”: pertencerá àquela elite quem for mais competente. Assim, o termo carrega a contradição das sociedades modernas, em que a escola é instituída para igualar e elitizar, como mostram as teorias da reprodução social pela escola (BOURDIEU; PASSÉRON, 1982; OURY; PAIN, 1998; PERRENOUD, 2005).

Não obstante todas essas questões, o conceito motiva a investigação, sobretudo porque a sua pesquisa produz teorias explicativas do sucesso em situações nas quais o planejamento é insuficiente ou inadequado – quando é necessário criar novas e eficazes soluções para os problemas enfrentados (REY, 2002).

A revisão da literatura sobre competência permitiu identificar quatro dimensões fundamentais, indissociavelmente ligadas entre si

para explicar a eficácia de uma intervenção: a comportamental, a cognitiva, a social e a afetiva, às quais aqui se junta uma quinta, a desiderativa – da ordem dos desejos que, conscientes ou inconscientes, motivam a conduta e interferem na cognição, nos afetos e nas relações intersubjetivas.

A dimensão comportamental diz respeito, em termos comportamentalistas, à exterioridade observável da conduta e de seus efeitos na contingência específica em que ela é emitida. Trata da adequação do comportamento a seu contexto e da previsão do desempenho eficaz: nessa dimensão, portanto, a competência é um saber-fazer (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, 2004, 2006; PERRENOUD, 2002; REY, 2002; ROYER, 2005). No caso dos conflitos e da violência, isso significa saber combinar reações coerentes com as características específicas da situação, de modo a tornar a intervenção pedagógica uma “prevenção reativa” ou uma “reação preventiva” (CASANOVA, 2004, p.83). Aqui, o conhecimento técnico revela-se essencial.

A dimensão cognitiva compreende os processos mentais não diretamente observáveis. A competência é então definida como uma metacognição, situada, responsável pela mobilização e pela integração das habilidades, da inteligência e dos *habitus* necessários à aprendizagem na ocasião em que ela se dá – o que resulta na criação de esquemas mentais e habilidades. Logo, a competência é um saber-pensar o próprio pensamento aplicado ao aprender, ou, mais simplesmente, um pensar os modos de aprender, a fim de modificá-los, se for o caso (DOLZ; OLLAGNIER, 2004; FABRE, 2004; GATÉ, 2004; JOBERT, 2003; LAFORTUNE; PONS, 2004; MACHADO, 2002; PERRENOUD, 1999, 2001, 2002, 2005; PERRENOUD; ALTET; CHARLIER; PAQUAY, 2001; REY, 2002; SORIN, 2004; TOUSSAINT; XYPAS, 2004). Essa dimensão explica a possibilidade de previsão, avaliação e adaptação das intervenções, no momento em que ocorrem as situações de violência e conflito.

A dimensão afetiva, por sua vez, diz da capacidade de identificar, experimentar e expressar adequadamente emoções e sentimentos relacionados a situações de interação do indivíduo com o mundo e com os semelhantes – especialmente se tais situações criam problemas para o indivíduo (LAFORTUNE; DOUDIN; PONS; HANCOCK, 2004; MORAIS; OTTA; SCALA, 2001; RIBEIRO; JUTRAS, 2006). Essa dimensão aponta para a necessidade de reconhecer-se a determinação afetiva nos processos de tomada de decisão e de resolução de problemas, pois, ao contrário da tradicional avaliação, sentimentos e emoções, ao indicarem o estado psicofisiológico do indivíduo e as operações mentais de

que este se vale para avaliar a realidade externa, são indicadores importantes a serem levados em conta (DAMÁSIO, 2005) – como no caso de conflitos. Daí ser a competência um sinônimo, nesse caso, de saber reconhecer, valorizar, expressar e coordenar os afetos, particularmente em situações-problema, geradoras de estresse, como é, para o educador, o caso da violência na escola.

Já a dimensão social aponta para o fato de que toda competência tem significados e valores culturais que são comunicados em razão de papéis socialmente atribuídos, a partir da utilidade social da ação competente. Em outras palavras, ela é situada num contexto interativo, produzida em redes sociais e avaliada segundo o lugar ocupado pela pessoa competente. Assim, essa dimensão contempla o caráter intersubjetivo e comunicativo das relações humanas, no que a competência servir de critério para o reconhecimento social e as trocas simbólico-culturais dos indivíduos. Do mesmo modo, essa dimensão considera condições sociais e institucionais que são garantidas para o desenvolvimento e a aplicação de uma competência (JOBERT, 2003; REY, 2002). Nessa perspectiva, a competência atesta uma inserção social e, em coerência com ela, um saber relacionar-se e um saber comunicar-se – o que é essencial para o restabelecimento da qualidade das relações pedagógicas, no caso da violência na escola.

Assinalar uma dimensão desiderativa da competência é uma decorrência de entender as dimensões anteriores sob uma perspectiva psicanalítica, convergindo para o que afirmam autores ligados à pedagogia institucional, como Casanova (2004), Imbert (1996), Oury e Vasquez (1998) e Pain (1993). Entende-se ser necessário levar em conta que o(a) educador(a) não consegue sentir, relacionar-se, comunicar-se, aprender e pensar sobre suas estratégias para aprender sem que, em contextos intersubjetivos, seus desejos³ interfiram, consciente e inconscientemente. Em razão do encontro (nem sempre fácil ou pacífico) com o desejo do outro, competência é equivalente, de um lado, a saber reconhecer, valorizar, expressar ou conter os próprios desejos, em função do contexto; e, de outro, a saber motivar o alunado, de modo a despertar nele o desejo de aprender. Isto significa admitir processos inconscientes, originados na intersubjetividade, implícitos na competência, como a transferência e a contratransferência, de cujo conteúdo o(a) educador(a)

³ Dentre eles, os sexuais recalcados infantis, cuja natureza escapa à lógica, ao planejamento ou à previsibilidade conscientes, mas que, como motivos psicodinâmicos do comportamento e do afeto, fundamentam o desejo de educar.

atento(a) pode extrair elementos importantes para a estruturação das relações de ensino-aprendizagem na escola. (KUPFER, 1989).

Disso tudo, pode-se agora, para este trabalho, definir competência como um saber complexo, aberto, situado e pessoal, resultante da mobilização, articulação e criação de desejos e de habilidades intelectivas, afetivas, sociais e comportamentais com vistas à resolução de problemas por meio de procedimentos observáveis, eficientes, socialmente relevantes e intersubjetivamente valorizados. No campo educacional mais geral e da perspectiva do educador, por conseguinte, competência implica em saber educar – o que supõe saber intervir no processo de aprendizagem de conteúdos formais, sem a isso se limitar, já que o trabalho pedagógico supõe saber como favorecer o processo de aprendizagem, de modo a garantir a gradual autonomia de seus alunos.

Por seu turno, a competência inter-relacional do educador consiste, de uma parte, em um saber conviver, gerindo relações intersubjetivas e organizando as condições e atividades de ensino aprendizagem na escola; e, de outra, em um saber ensinar a conviver, resolvendo pacificamente conflitos e prevenindo a violência com intervenções de natureza técnico-comportamental, comunicacional, afetiva, relacional e pedagógica que têm repercussões no plano intersubjetivo e, em se tratando da subjetividade, no plano inconsciente.

Essa competência é responsável pela mobilização e pela integração de várias habilidades, melhor compreendidas na relação entre o arranjo individual que caracteriza o perfil inter-relacional do(a) educador(a) e as características da situação de conflito e violência. Dentre elas, serão mencionadas neste trabalho apenas aquelas que importarão à análise dos elementos contidos na entrevista concedida por Socorro: o exercício da liderança e da autoridade; a promoção da qualidade das relações escolares; a identificação e aplicação adequada de técnicas para a gestão do conflito e da violência; a flexibilização e a abertura do próprio pensamento diante de situações novas e desafiadoras; a reflexão sobre sua aprendizagem e seu trabalho; e a capacidade de fazer projetos e valores.

A COMPETÊNCIA INTER-RELACIONAL DE SOCORRO: ELEMENTOS DE ANÁLISE

Licenciada em Pedagogia, trabalhando nos três turnos de uma única escola pública de ensino infantil, fundamental e médio como

diretora, Socorro tinha, à época da realização da entrevista, 41 anos, dos quais 23 como educadora, os 17 últimos trabalhados na mesma unidade de ensino, situada num bairro de classe média-baixa em João Pessoa, onde o tráfico de drogas e a ação de galeras se fazem presentes, deixando marcas no prédio e na organização da unidade de ensino, sobretudo no passado.

Marcas do desejo materno na formação da competência inter-relacional

O início da carreira profissional de Socorro foi marcado pela divisão entre resistir e atender aos desejos da mãe, que a queria freira e professora. Aos 18 anos já trabalhava como professora, mas começava, pouco depois, um bacharelado que a tornaria comunicóloga: não se reconheceu, porém, nesse trabalho e retomou a docência, no que parece ter sido uma formação de compromisso: recusou a carreira religiosa, mas se consagrou, a seu modo, ao serviço dos outros, numa fusão entre profissão e vocação:

Eu disse: “Não, se eu fizer pedagogia, eu to afirmando pra minha mãe que eu tenho que ser professora” [ri]. Aquela coisa de adolescente, eu também comecei muito nova... Mas eu já tinha uma tendência, gostava muito de ajudar, de aglomerar as pessoas, já percebia meu poder de liderança com as pessoas. Então: “Não, eu vou partir, vou pra outra área. Educação, não”. Já com medo de que a área de educação me pegasse, né? Lutando contra isso... Só que era uma realidade da minha vida que não teve jeito de não pegar.

Sem dar-se conta, Socorro utilizou uma linguagem cheia de metáforas sobre forças maiores que ela, que a teriam conduzido, como numa verdadeira paixão, à profissão docente: “tendência”, “medo de ser pega”, “lutar contra isso”, “não teve jeito de não pegar”. E, pouco mais adiante: “eu sou muito apaixonada [por sala de aula]” “Eu sou assim duma paixão doentia, né? [...] Ainda vou ver se eu me preparo, se eu me preparo ainda pra cortar esse cordão porque é paixão demais e paixão demais adocece.”

Ora, o que o discurso de Socorro fez ver é que essa paixão não foi nem natural nem facilmente definida em sua vida. Ao contrário, ao menos no início, ela não via escolhas: teria que ceder a um poder maior que ela. E não é difícil ver nesse poder, mais uma vez, a referên-

cia às vontades maternas: “Eu lutei muito pra não ser educadora. [...] Foi assim, uma imposição de minha mãe, né?” Tanto é assim que, mesmo não fazendo outra menção à mãe, a entrevistada lança mão de uma significativa metáfora materna: ao falar da escola em que trabalhava, usou a imagem do cordão umbilical que dá vida, mas mantém um vínculo de dependência que precisa ser cortado. Socorro falava, assim, das marcas impressas pela relação com a mãe em sua escolha profissional, bem como do significado que a profissão passou a ter: uma paixão tão forte que beira a doença.

Na verdade, a partir daquela metáfora, pode-se supor que, como um cordão que une e separa ao mesmo tempo, a escola tornou-se espaço intermediário nas relações entre Socorro e sua mãe, servindo, desse modo, como espaço potencial para a constituição de sua individualidade, às voltas com o signo materno, que imprimiu na entrevistada uma convicção sobre a necessidade de servir. Até o prenome é indicativo:

Eu às vezes até comento a questão do próprio nome: minha mãe já sabia que meu nome [ri], Socorro, era forte! Eu digo, assim, pelo próprio significado dele. Eu tenho muito apego a meu nome: é Socorro, Socorro, Socorro e acho que quanto mais fala nisso mais acende em mim essa vontade de colaborar, de somar, de estar sempre junto, sabe? De ir buscando, buscando. E a minha formação em casa também foi sempre isso, meus pais sempre foram voltados pra o que a gente teria que ter, sempre ajudando um e o outro, né?

A escolha materna do nome inseriu a entrevistada em sua família, por meio da evocação de um valor compartilhado, fazendo derivar da imposição uma paixão em cujos fundamentos encontram-se, possivelmente, os desejos inconscientes de dar conta das expectativas maternas e de escapar a elas: essa paixão ambivalente impelia Socorro a manter-se como educadora e prevenir a violência em sua escola.

É provável que a imposição materna tenha provocado não só uma resistência inicial ao ensino, mas também tenha imprimido no perfil da professora Socorro uma busca constante pela mudança, pela “revolução na escola”, freqüentemente subvertendo o poder da direção vigente, até conseguir eleger seus candidatos ou ser, ela mesma, eleita dirigente do estabelecimento de ensino. Entende-se que a qualidade dessa relação originária também favoreceu o desenvolvimento da empatia e da identificação com as vítimas de violência, compelindo-a a traba-

lhar voluntariamente como educadora social junto a crianças em situação de rua, presidiários e movimentos sociais.

Um elemento da sua história atual ajuda a compreender um aspecto essencial dessa habilidade relacional de Socorro: mesmo sendo capaz de intervir com sucesso em situações em que outras pessoas fossem vítimas de violência (até mesmo as mais duras), essa disposição, resultante da identificação com as vítimas, não funcionava quando ela, na posição de diretora (representante máxima da autoridade estatal na escola), era a vítima e necessitava de mediação externa. Foi o que revelou o conflito que então se estabeleceu entre ela e o caseiro da escola: ele, que não cooperava com a administração escolar, recusou-se a deixar a casa em que morava, nas dependências da escola, de propriedade do Estado, e passou a ameaçá-la de morte. Por conta disso, após remeter o caso à Justiça, Socorro decidiu deixar a direção e a escola.

“O aviãozinho está passando”

Em seu relato, Socorro apresentou várias habilidades inter-relacionais, algumas delas identificadas em situações que indicam claramente sua mobilização e integração. Narrando sua história, Socorro mencionou o estado de abandono em que se encontrava sua escola quando lá chegou, num trecho que ilustra essas habilidades:

A nossa escola tinha um adjetivo terrível, ninguém queria estudar lá! Era chamada de [baixa a voz] “cabaré”! Porque era assim, era horrível! Não tinha administração! Era sem cuidado mesmo! Era um aspecto que pra gente era até deprimente ir trabalhar: as pessoas invadiam, fumavam maconha dentro da escola, sabe? Pulavam o muro direto, era pedrada na cabeça de professor. Uma coisa terrível! O professor, às vezes, era quem tinha de juntar cinco, seis colegas, dar os braços e enfrentar as galeras que invadiam a escola, né? Então a gente viu que era necessário fazer um trabalho de mobilização com a comunidade, para criar um sentimento de pertença mesmo. Então conseguimos fazer com que a comunidade visse a escola não só como um prédio, mas que ela faz parte da vida da gente.

Socorro liderou o esforço de modificação da imagem da escola, conseguindo reverter esse quadro tão difícil ao organizar o ambiente escolar de modo a garantir um clima mais motivador da aprendizagem. Externamente, uma das iniciativas adotadas foi abrir a escola para que

lá adultos das vizinhanças pudessem ser alfabetizados. Internamente, diante do alto índice de brigas e discussões durante o recreio, investiu-se dinheiro na aquisição de jogos e de um sistema de som com os quais o alunado passou a divertir-se, com regras, e criou-se uma rádio escolar. “A gente fazia isso no horário de recreio. Aí ficavam todos na expectativa de escutar a rádio, as notícias. Eles passavam o final de semana fazendo pesquisa de matérias pra jogar no jornalzinho da rádio. E a gente não escutava nada de confusão.”

Socorro mostrou-se, assim, capaz de exercer liderança e autoridade, sobretudo através da valorização das relações escolares, em correspondência com uma das funções subjetivas e inconscientes atribuídas à administração: o exercício da função reguladora, que garante o respeito a normas e leis – como o respeito ao lugar comum de recreio –, mas sem autoritarismo. Foi capaz de selecionar e aplicar técnicas de gestão do conflito e da violência (como o envolvimento direto do alunado na produção da rádio na escola). Revelou-se pronta a flexibilizar e abrir seu pensamento, no que dizia respeito, por exemplo, à escolha da profissão, além de refletir constantemente sobre seu trabalho, fazendo projetos – dentre os quais transformar, fazer de um “cabaré” uma escola.

Os cuidados com o interior e o exterior da escola, manifestos em todas essas habilidades, resultaram, intersubjetivamente, na constituição de um verdadeiro espaço potencial na escola, a começar pela garantia de regras mínimas para o funcionamento e a circulação: o “cabaré”, metáfora da falta de limites, resultara também de uma gestão anterior ausente e descuidada. Ainda que a direção não resuma toda a escola, o exercício da liderança e da autoridade encontram na figura do(a) diretor(a) um representante simbólico bastante significativo para os ritmos e a qualidade de vida da escola: como figura maior da autoridade na escola, ele(a) é o adulto a quem mais se atribui a responsabilidade de ser suficientemente bom em relação à escola. Isto significa gerir as condições ambientais e relacionais necessárias ao espaço intersubjetivo que garante o ensino e a aprendizagem, que tem suas origens no espaço potencial.

Ao referir-se àquele momento de sua escola, Socorro insistiu, implicitamente, no seu empenho em intervir para a reconstituição do espaço potencial necessário às inter-relações educacionais. Esse investimento pessoal resultou, depois, em sua própria eleição para a direção, oficializando uma liderança já manifesta. Além disso, a introdução dos jogos e da rádio (e, com ela, do jornal falado) na escola trouxe para o alunado a possibilidade de dois outros movimentos igualmente

importantes no que diz respeito aos fundamentos psíquicos da aprendizagem: de um lado, a fusão entre agressividade e libido, e, de outro, a sublimação desse material inconsciente em atividades ao mesmo tempo prazerosas e propícias às inter-relações (como a comunicação).

Esse movimento dialético da regulação – ligado à contenção e à permissão, próprio da liderança e autoridade de quem dirige – se fundamenta na auto-regulação: o discurso de Socorro revela um bom nível de auto-estima, de autoconsciência e de autocontrole emocionais. Elementos que atestam a aquisição dessas habilidades são sua história pessoal (às voltas com a tensão entre o desejo materno e o seu mesmo); sua capacidade de liderar sem autoritarismo (“‘Diretora calma, tranqüila existe?’ Existe, né?”); e sua aptidão para empregar sua afetividade em favor da auto-estima de um aluno que concluía o ensino médio, incentivando-o a continuar estudando (“se você passar [no vestibular] eu vou alugar um carro de som e vamos ser eu e você gritando, bairro abaixo, bairro acima, que você passou”). Afinal, para transformar um “cabaré” em uma escola que faça parte da vida de todos é necessária, em suas palavras, “paixão demais”.

Foi exatamente essa auto-regulação que permitiu a Socorro intervir para eliminar o tráfico de drogas do interior da escola, descoberto “de uma forma bem delicada”, já que “tinha pessoas matriculadas na escola só com intuito de passar a droga”. A forma pela qual Socorro relata sua descoberta também indica a atenção dedicada ao cotidiano da escola e o uso da própria sensibilidade como guia de sua intervenção:

A partir de uma frase que ele [o traficante] dizia todos os dias: “o aviãozinho está passando”. Isso me incomodou, escutei três, quatro, cinco vezes, sempre à mesma hora. Eu pesquisei, liguei pra o pessoal da Polícia Federal e falei o que tava havendo. Lá eles já tinham umas fichas de quem estavam procurando, né? E era justamente esse grupo de alunos. Eles permaneceram sob vigilância, até que a Polícia pegou esse do avião. Os outros se assustaram e por si sós desistiram da escola. Descobri e agi na calada, numa semana estava resolvida a questão do tráfico.

Socorro soube recorrer a uma medida extrema e adequada diante de uma grave ameaça à escola: quando o tráfico de drogas vale-se da estrutura escolar para lá se instalar e a conduta de alguém se torna criminosa, o alcance de medidas pedagógicas no que concerne aos traficantes é ultrapassado e só resta apelar para a segurança pública.

Não obstante, sabe-se que essa segurança não é de todo eficaz.

Por essa razão, para permitir a entrada da polícia sem que os alunos traficantes notassem que eram observados, ela precisou, ao mesmo tempo, ser discreta e corajosa, coordenando um trabalho de equipe em que a supervisora e a vice-diretora (as duas únicas que, além dela, estavam a par do que se passava) estavam bastante assustadas: caso fossem identificadas, haveria o risco de sofrerem ameaças, inclusive de morte. “Eu sou muito ousada, confiei que ia conseguir fazer da forma correta e assim foi feito. As duas outras ficaram morrendo de medo, eu não tive tanto medo de morrer”.

Esse medo só apareceu quando ela foi vítima das ameaças do caseiro que residia na escola. A diferença que explica sua inibição em face dessa situação é que, nesse caso, ela foi pessoal e intencionalmente ameaçada: ela se mostrou capaz de controlar sua angústia e seu medo, mas ao custo da posição que ocupava. Diante da violência psicológica de que se tornou objeto, não sabia como reagir: por que uma diretora que já tinha transformado a escola toda se inibia naquela circunstância?

Para além do medo plausível, esse recuo pode ser explicado também pelo surgimento, no contexto intersubjetivo, de um ódio não contrabalançado pelo amor nem pelo investimento narcisista que caracterizaram a força do desejo materno e contribuíram para fazê-la educadora: o caseiro, que nada queria com o projeto da escola, tampouco demonstrava reconhecer em Socorro a autoridade própria à função diretiva, mas a tratava simplesmente como um estorvo de que se livrar, com ameaças, para manter-se morando na escola.

CONCLUSÃO

A competência inter-relacional é um conceito que explica o saber conviver e ensinar a conviver, característicos de educadores e educadoras que lidam eficaz e pedagogicamente com situações de conflito e de violência na escola. No plano intersubjetivo, atravessado pelos efeitos do inconsciente, esse conceito explica a reconstituição do espaço potencial escolar.

Esse saber complexo mobiliza habilidades técnico-comportamentais, afetivas, desiderativas, cognitivas, sociais, comunicacionais e relacionais, das quais neste trabalho foram mencionadas apenas aquelas identificadas no relato feito por Socorro, uma diretora de escola da rede pública de ensino em João Pessoa – Paraíba.

Verificou-se que elementos da história de vida e das experiências

do(a) educador(a) no enfrentamento da violência são fundamentais para explicar o desenvolvimento daquela competência e sua aplicação eficaz na escola.

No caso que serviu para demonstração, Socorro soube analisar e intervir adequadamente em situações de violência distintas em natureza e gravidade, ambas ameaçando a qualidade e o funcionamento das atividades escolares (uma causada pelas características do próprio estabelecimento, e outra pelo entorno social), na direção do que apontam as pesquisas – intervenções no âmbito institucional, melhoramento do clima escolar etc. Sua história, seu perfil e sua função explicam essa capacidade de agir em diferentes circunstâncias, mobilizando e integrando várias habilidades inter-relacionais, ajudando a reconstituir o espaço potencial de uma escola que havia se transformado em um “cabaré”.

É-se levado, portanto, à pergunta: como garantir, na formação inicial e continuada de educadores e educadoras, oportunidades para que eles e elas desenvolvam, de modo mais sistemático e intencional, suas competências inter-relacionais? A qualificação do(a) educador(a) aparece como um dos determinantes decisivos para o desenvolvimento dessa competência: sua formação profissional deve atentar, portanto, para a transmissão de conhecimentos científicos de caráter teórico e técnico que permitam a análise da situação conflituosa ou violenta e a escolha do procedimento pedagógico correspondente, sem descuidar do desenvolvimento do saber metacognitivo que mobiliza e integra habilidades nem da sensibilidade às determinações do inconsciente sobre as relações intersubjetivas que se constituem no cotidiano escolar.

Ela, porém, será desenvolvida em investigações posteriores.

REFERÊNCIAS

ABRAM, J. **A linguagem de Winnicott**: dicionário das palavras e expressões utilizadas por Donald W. Winnicott. São Paulo: Revinter, 2000.

ABRAMOVAY, M. (Org.). **Enfrentando a violência nas escolas: um informe do Brasil**. In: FILMUS, D. et al. **Violência na escola**: América Latina e Caribe. Brasília: UNESCO, 2003. p. 89-152.

_____. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO; UCB, 2002.

ABRAMOVAY, M. et al. **Escolas inovadoras**: experiências bem sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, 2003.

- ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E.; FARAH NETO et al. **Abrindo espaços – Bahia**: avaliação do programa. Brasília: UNESCO, 2003.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. (Org.). **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BATISTA, A. S.; EL-MOOR, P. D. Violência e agressão. In: CODO, W. (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999. p. 139-160.
- BOURDIEU, P. ; PASSERON, J.C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais e ética - 1ª a 4ª série. Brasília, DF: MEC / SEF, 1997a.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: temas transversais % ética - 5ª a 8ª série. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997b. v. 10.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema Nacional da Educação Básica 2003**: relatório descritivo do diretor – versão 2. Brasília: MEC/INEP, 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/metodologia/questionarios.htm>>. Acesso em: 19 de setembro de 2005.
- CANDAUI, V. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In: _____. (Org.). **Reinventar a escola**. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001. p. 137-166.
- CASANOVA, R. **Face à la violence dans la classe**: ces enseignants qui réussissent. Vigneux: Matrice, 2004.
- CASTRO, M. (Coord.). **Cultivando vida**: desarmando violências. Brasília: UNESCO; Brasil Telecom, Fundação Kellog; Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2001.
- CUNHA, A. G. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- DEBARBIEUX, É.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas**: dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002a.
- _____. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002b.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. In: _____. (Org.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**: questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Alínea, 2001. p. 83-128.

_____. **Psicologia das relações interpessoais:** vivências para o trabalho em grupo. 3. ed. Petrópolis (RJ), RJ: Vozes, 2004.

_____. Treinamento de habilidades sociais na escola: o método vivencial e a participação do professor. In: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z.; DEL PRETTE, A. **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 143-160.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Org.). **O enigma da competência em educação.** Porto Alegre: ArtMed, 2004.

FABRE, M. S., problème et compétence: savoir, c'est 's'y connaître'. In: TOUSSAINT, R. M. J.; XYPAS, C. (Org.). **La notion de compétence en éducation et en formation:** fonctions et enjeux. Paris: L'Harmattan, 2004. p. 299-319.

FANTE, C. **Fenômeno bullying:** como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas, SP: Verus, 2005.

FARIA, E. (Org.). **Dicionário escolar latino-português.** 3. ed. Rio de Janeiro: MEC, 1962.

FERREIRA, S. A. B. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GATÉ, J.P. L'appropriation de l'écrit par la mobilisation de compétences plurielles. In: TOUSSAINT, R. M. J.; XYPAS, C. (orgs.). **La notion de compétence en éducation et en formation:** fonctions et enjeux. Paris: L'Harmattan, 2004. p. 129-150.

GUIMARÃES, Á. A escola e a ambigüidade da violência. In: CONHOLATO, M. da C.; CUNHA, M. C. A. A. (Coord.). **O papel do diretor e a escola de 1º grau.** São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1992, p. 51-66.

_____. **A dinâmica da violência escolar:** conflito e ambigüidade. Campinas: Autores Associados, 1996a.

_____. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996b. p. 169-182.

_____. **Vigilância, punição e depredação escolar.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

HESLON, C. "Les compétences à l'école et dans les transitions de la vie adulte: enjeux actuels pour l'éducation". In: TOUSSAINT, R. M. J.; XYPAS, C. (Org.). **La notion de compétence en éducation et en formation:** fonctions et enjeux. Paris: L'Harmattan, 2004. p. 243-258.

IMBERT, F. et al. **L'inconscient dans la classe:** transferts et contre-transferts. Paris: ESF, 1996.

- JOBERT, G. A profissionalização: entre competência e reconhecimento social. In: ALTET, M.; PERRENOUD, P.; PAQUAY, L. (Org.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: ArtMed, 2003. p. 221-232.
- KUPFER, M. C. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.
- LAFORTUNE, L.; DOUDIN, P.A.; PONS, F.; HANCOCK, D. **Les émotions à l'école**. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 2004.
- LAFORTUNE, L.; PONS, F. Le rôle de l'anxiété dans la métacognition: une réflexion vers des actions. In: LAFORTUNE, Louise et al. **Les émotions à l'école**. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 2004. p. 145-170.
- LUCINDA, M. da C.; NASCIMENTO, M. das G.; CANDAU, V. **Escola e Violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MACHADO, N. J. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: ArtMed, 2002. p. 137-156.
- MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?** Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- MORAIS, M. de L. S. ; OTTA, E.; SCALA, C. T. Status sociométrico e avaliação de características comportamentais: um estudo de competência social em pré-escolares. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 119-131, 2001.
- NOLETO, M. J. **Abrindo espaços: educação e cultura para a paz**. 3. ed. Brasília: UNESCO, 2004.
- OLIVEIRA, C. R. A violência escolar. In: ARRIETA, G. A; GROLLI, D.; POLENZ, T. (Org.). **A violência na escola: a violência na contemporaneidade e seus reflexos na escola**. Canoas: Ed. ULBRA, 2000. p. 82-90.
- ORTEGA, R.; DEL REY, R. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.
- OURY, F.; PAIN, J. **Chronique de l'école caserne**. Vigneux: Matrice, 1998.
- OURY, F. ; VASQUEZ, A. **Vers une pédagogie institutionnelle?** Vigneux: Matrice, 1998.
- PAIN, J. **La pédagogie institutionnelle d'intervention**. Vigneux: Matrice, 1993.
- PINTE, G. Approche socio-historique de la tension entre les mondes du travail et de l'éducation. In: TOUSSAINT, R. M. J.; XYPAS, C. (Org.). **La notion de compétence en éducation et en formation: fonctions et enjeux**. Paris: L'Harmattan, 2004. p. 207-226.

Competência para fazer face à violência...

PERALVA, A. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, ano II, n. 2, p. 7-25, 1997.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

PERRENOUD, P. **Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

_____. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

PERRENOUD, P. et al. Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In: _____. (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?**. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 211-224.

REY, B. **As competências transversais em questão**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

RIBEIRO, M. L.; JUTRAS, F. Representações sociais de professores sobre afetividade. **Estudos de Psicologia**, Campinas (SP), v. 23, n.1, p. 39-45, 2006.

RISTUM, M. **O Conceito de Violência de Professoras do Ensino Fundamental**. 2001. 381 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2001.

ROYER, É. **Comme un caméléon sur une jupe écossaise: comment enseigner à des jeunes difficiles sans s'épuiser**. Québec: École et comportement, 2005.

_____. Condutas agressivas na escola: pesquisas, práticas exemplares e formação de professores. In: SEMINÁRIO DE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS: Desafios e alternativas: violências nas escolas, 2002, Brasília. **Anais...** Brasília: UNESCO, 2003, p. 57-78.

_____. A violência escolar e as políticas da formação de professores. In: DEBARBIEUX, É.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 251-267.

SANTOS, S. D. M. **Sinais dos tempos: marcas da violência na escola**. Campinas: Autores Associados; FAPESP, 2002.

SORIN, N. La compétence langagière et les savoirs en jeu. In: TOUSSAINT, R. M. J.; XYPAS, C. (Org.). **La notion de compétence en éducation et en formation: fonctions et enjeux**. Paris: L'Harmattan, 2004. p. 31-46.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, p. 87-103, 2001.

TILMANT, J.L. **Treize stratégies pour prévenir les violences à l'école**. Vigneux: Matrice, 2004.

TOUSSAINT, R. M. J.; XYPAS, C. **La notion de compétence en éducation et en formation: fonctions et enjeux**. Paris: L'Harmattan, 2004.

WAISELFISZ, J. J.; MACIEL, M. **Revertendo violências, semeando futuros: avaliação de impacto do programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco**. Brasília: UNESCO, 2003.

WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. **Privação e delinquência**. 2. ed.. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Encaminhado em: 19/03/07

Aceito em: 10/04/07