

BARBÁRIE CONTEMPORÂNEA NO CONTEXTO EDUCACIONAL: PARADOXOS DA DOCÊNCIA DIANTE DE REPORTAGENS DO SITE G1.COM¹

Crismara Valério Gaia²

Resumo: A mídia é um dos cenários em que a barbárie se transfigura e, por conseguinte, auxilia na perpetuação e naturalização da violência em diversos segmentos sociais, culturais, políticos e econômicos. As imagens e autoimagens da docência carregam consigo tabus os quais não nos desvincularemos sem que haja um processo de reflexão e conscientização de um modo geral. Dessa forma, esse trabalho tem como objetivo debater as imagens e autoimagens da docência em contextos de barbárie. Assim, esta pesquisa pauta-se na necessidade de compreender os pressupostos da violência e quais são os impactos da barbárie contemporânea na profissão e trabalho docente. Buscamos aqui, com o propósito de debater, problematizar e refletir acerca do papel do professor, apresentar um mapeamento feito em uma mídia popular o qual retrata a violência em diversos aspectos educacionais. Nessas conjunturas, a violência se torna um dos nossos objetos de pesquisa, juntamente com os paradoxos da docência, na perspectiva dos tabus e da barbárie que continua a se perpetuar. A partir de uma metodologia quanti-quali, utilizamos uma análise hermenêutica para que os contextos apresentados nas reportagens pudessem ser compreendidos em sua historicidade. Embora os discursos sobre a docência sejam acompanhados por tabus, mensurações e contradições da própria profissão e das críticas sociais, procuramos explicar discussões que elucidam o quanto a violência, além de severa, pode dificultar, equivocar e fortalecer práticas de autoritarismo, preconceito, discriminação, indiferença, frieza e aniquilamentos subjetivos.

Palavras-chave: barbárie, educação, docência, imagens, resistência

Barbárie contemporânea en el contexto educacional: paradojas de la docencia frente a reportajes del sitio web G1.com

Resumen: Los medios de comunicación son uno de los escenarios en el que la barbárie se transfigura y que, por consiguiente, auxilian en la perpetuación y naturalización de la violencia dentro de los diversos segmentos sociales, culturales, políticos y económicos. Las imágenes y autoimágenes de la docencia cargan con una serie de tabúes de los cuales no nos desvincularemos sin que suceda un proceso de reflexión y conscientización de forma general. De este modo, el siguiente trabajo tiene como objetivo discutir las imágenes y autoimágenes de la docencia en contextos de barbárie. Por lo tanto, la presente investigación se pauta en la necesidad de comprender los presupuestos de violencia y cuáles son los impactos de la barbárie contemporánea en la profesión y en el trabajo docente. Buscamos aquí, con el propósito de debatir, problematizar y reflexionar acerca del papel del profesor, presentar un mapeo realizado en un medio de comunicación popular que retrata la violencia en diversos aspectos educacionales. En estas circunstancias, la violencia se vuelve uno de nuestros objetos de investigación, juntamente con las paradojas de la docencia, en una perspectiva de tabúes y barbárie que se continúan perpetuando. Partiendo de una metodología cuantitativa, utilizamos un análisis hermenéutico para que los contextos presentados en los reportajes pudieran ser comprendidos dentro de su historicidad. Aunque los discursos acerca de la docencia se encuentren impregnados de tabúes, mensuraciones y contradicciones de la propia profesión y de las críticas sociales, pretendemos displayarnos en discusiones que arrojen luz sobre el hecho de que la violencia además de ser severa, puede dificultar, equivocar y fortalecer prácticas autoritarias, prejuicios, discriminación, indiferencia, frialdad y aniquilamientos subjetivos.

Palabras clave: barbárie, educación, docência, imágenes, resistencia.

¹ Este trabalho, desenvolvido sob a orientação da professora Maiane Liana Hatschbach Ourique é apresentado ao componente curricular **Reflexão Sobre a Prática Docente**, como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão/RS.

² Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Câmpus Jaguarão/RS; E-mail: crismaragaia@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho procura, a partir de um dos cenários de barbárie contemporânea, inserido no contexto escolar, debater as assiduidades da violência na educação. Com apenas um “click” na internet, podemos nos deparar com inúmeros casos de agressão física, psicológica, verbal e/ou moral, dentro de creches, escolas e/ou universidades. Nessas conjunturas, não existe esfera menos ou mais violenta, a pública ou privada, o que pode distinguir essas esferas são as formas de omissão que de certo modo tentam naturalizar a violência. Porém, não nos cabe julgar ou empregar valores a essas instituições, mas sim discutir de um modo mais específico a docência e quais as problemáticas permeiam os diferentes contextos do trabalho docente. Quais são as formas de resistir e encontrar, através da educação, caminhos para que as instituições de ensino não se eximam de seus papéis políticos e sociais? Embora não existam respostas efetivas para essa problemática, esse trabalho tem como objetivo debater as imagens e autoimagens da docência em contextos de barbárie. Desse modo, nossa problemática de pesquisa corresponde à seguinte questão: qual o papel do professor no processo de formação de seus estudantes em tempos em que a barbárie se viraliza de forma banalizada e/ou normatizada?

Nesse sentido, procuramos neste trabalho, visualizar, a partir da mídia online, o quanto a violência e as imagens e autoimagens da docência estão sendo banalizadas e discursadas. Com base em um mapeamento, realizado no site “G1 – O portal de notícias da Globo”, coletamos cento e vinte cinco reportagens que retratam a violência em âmbito educacional. Dentro dos processos usufruídos para a efetivação deste trabalho, utilizamos uma abordagem quanti-qualitativa para abrangermos os dados em suas múltiplas facetas e, depois, compreendermos, em uma análise hermenêutica suas relações com contextos mais amplos da cultura, da política, da educação. Salientamos que uma das maiores motivações para a construção desse trabalho deu-se no contato com teóricos que abordam pressupostos da violência e da barbárie, temáticas visivelmente problematizadas no cenário atual da educação.

Dessa forma, dividimos nosso trabalho em eixos que discutem os contextos, objetivo e problemática da pesquisa, com o propósito de refletir e situar de modo mais específico os paradoxos da docência. Em um primeiro momento, apresentaremos conceitos de barbárie em circunstâncias históricas. Para esta ocasião, utilizamos Hobsbawm (2013), com dois significados de barbárie e suas ressalvas acerca de alguns quadros de guerra. Ademais, Wolf (2004) e Mattéi (2007) nos subsidiam com suas perspectivas contemporâneas, para melhor

compreendermos os percursos da barbárie até então. Em um segundo momento, a partir de Butler (2015) e Josso (2007), as questões de imagens e autoimagens são debatidas em perspectivas subjetivas e narrativas. Similarmente, Adorno (2003), contribui em reflexões acerca de dois extremos da docência, a profissão docente na perspectiva vocacional, neutra e incapaz de se posicionar firmemente e a docência baseada em princípios autoritários. Todavia, no terceiro momento deste trabalho, essas questões são elucidadas juntamente com os procedimentos que foram necessários para pesquisar. O quarto momento procura expressa algumas problematizações retratadas nos gráficos, categorias e reportagens. Nesse prisma, o quinto momento aborda uma análise hermenêutica a partir de uma leitura benjaminiana, apontando discussões acerca dos paradoxos da docência dentro das conjunturas de barbárie. Nesses termos, Benjamin (1986) exprime, dentro de conceitos de direito e violência, os problemas, contradições e a influência da barbárie nos processos formativos, subjetivos e/ou individuais. Por último, no sexto momento, procuramos expor reflexões sobre o mapeamento e o papel da docência para resistir à barbárie e combater discursos romantizados sobre a profissão.

Por mais utópico que possa parecer, construir uma educação com mais altruísmo e resistência, pode ser uma forma de combate. Tendo em vista argumentos de Arendt (2009), as análises deste trabalho também apontam algumas ressalvas e discussões acerca da pesquisa nas conjunturas de crise. Salientamos que a educação, assim como a docência e a violência, não são apenas panos de fundo para discussão, mas sim questões as quais se entrelaçam e emergem necessidade no debate e reflexão. Se a educação, enquanto instância, cuja responsabilidade não se resume somente à aquisição de conhecimentos e competências, a docência surge para que os processos de ensino e aprendizagem garantam formação subjetiva e intelectual. A violência enquanto forma silenciosa de apagamento, discriminação, ódio e preconceito, deverá, nessas condições, ser combatida, pois assim reconstruiremos espaços formais e informais de educação para a emancipação e autonomia.

2. OS PERCURSOS DA BARBÁRIE E SEU REFLEXO NA CONTEMPORANEIDADE

A violência, como instrumento de guerra, de poder, de força e de sustentação do autoritarismo, gerou e ainda gera destruições coletivas e singulares. No entanto, assim como

qualquer outro método de vitória à base de sangue e/ou de supremacia, a violência não se configura apenas como uma ação de agressividade intencional excessiva, física ou moral. Conforme Arendt (1994), a violência abriga em seu seio um elemento adicional de arbitrariedade. Os elementos que constituem a violência ainda são um paradoxo, visto que mesmo diante de diversas tentativas de compreender e estudar a espécie humana continuamos a personificar a agressividade e hostilidade. Sucedemos a procura por respostas, designadamente a que se refere à conscientização social para combater o barbarismo. Hobsbawm (2013, p. 347-348), em um ensaio sobre **Barbárie: Manual do Usuário** argumenta que ela significa duas coisas,

Primeiro, a ruptura e colapso dos sistemas de regras e comportamento moral pelos quais todas as sociedades controlam as relações entre seus membros e, em menor extensão, entre seus membros e os de outras sociedades. Em segundo lugar, ou seja, mais especificamente, a reversão do que poderíamos chamar de projeto do Iluminismo do século XVIII, a saber, o estabelecimento de um sistema universal de tais regras e normas de comportamento moral, corporificado nas instituições.

Ao discorrer desses dois significados de Hobsbawm, podemos observar, por exemplo, a contradição dos três princípios de luta na Revolução Francesa, *liberté, égalité, fraternité*. Embora significasse emancipação, foi cenário para a legitimação da força armada. Há contradição, mesmo diante de todos os preceitos de libertação e de luta por direitos humanos, não há possibilidades de se obstruir das condições absolutistas e feudais sem o enfrentamento. Hobsbawm (2013, p. 352), quando se refere à Segunda Guerra Mundial (1939-1945), as quatro décadas de Guerra Fria e ao colapso geral da civilização, aponta:

O século XX se tornou, entre outras coisas, uma era de guerras religiosas entre um liberalismo capitalista na defensiva e em recuo até 1947, e o comunismo soviético e movimentos tipo fascista, que também desejavam mutuamente se destruir. Na verdade, a única ameaça real ao capitalismo liberal em seus territórios centrais, afora seu próprio colapso até 1914, vinha da direita. Entre 1920 e a queda de Hitler, nenhum regime foi derrubado *em parte alguma* por revolução comunista ou socialista.

O regime autocrático de Hitler, que resultou no extermínio de mais de 10 milhões pessoas, dentro de grupos e comunidades consideradas racialmente, ideologicamente e politicamente inferiores aos alemães, gerou, dentro do quadro histórico de guerras, um dos períodos mais degradantes e angustiantes da história. A *demokrátia*³ baseada nos princípios de soberania popular, foi utilizada mais tarde como uma ferramenta de legitimação para eleger

³ A palavra democracia tem origem no grego demokratia que é composta por demo (que significa povo) e kratos (que significa poder).

governos autoritários e governantes em busca de uma hegemonia política e econômica totalmente excludente e discriminatória. É evidente, nos dois significados de barbárie de Hobsbawm, que a barbarização causou uma metamorfose drástica nas sociedades e que, devido aos regimes políticos impetuosos, principalmente com influência da religião, a civilização presenciou incalculáveis catástrofes humanas.

Em decorrência disso, cabe salientar que a barbárie não surgiu na modernidade, talvez ela tenha se firmado com mais exatidão nesse período devido o surgimento de outros métodos e instrumentos de violência. Muitas civilizações acreditavam que bárbaro era o desprovido de modos, o rudimentar, desumano e violento, um pensamento herdado das sociedades Romanas e modernas. Nesse sentido, Wolf (2004, p. 20) indica que “cada um qualifica o outro de bárbaro, a fim de defender sua própria e única concepção de civilização”, em vista disso, não há considerações às complexidades e/ou singularidade cultural de outros grupos, comunidades, povos e/ou sujeitos. Quando nos referimos a algum episódio violento com a expressão “barbárie” ou denotamos algum sujeito hostil como “bárbaro”, muitas pessoas se surpreendem. Desse modo, agimos como se tivéssemos sido libertos da maioria dos percursos históricos da barbárie em todo seu conjunto violento. Por outra forma, pode soar como uma suposta naturalização dessas conjunturas agressivas. Sob esses aspectos de quem é bárbaro e/ou civilizado, a fim de tentar compreender esses fenômenos da humanidade, Wolf (2004, p. 20) destaca:

Quem é civilizado, e quem é bárbaro? Os fanáticos terroristas suicidas do 11 de setembro são a vanguarda da civilização? Ninguém defende essa opinião, nem mesmo os muçulmanos ou os países árabes, até porque esses atentados nos parecem, por sua dimensão inédita e sua brutalidade cega, atos particularmente *bárbaros*. Porém, simetricamente, os Estados Unidos podem pretender encarnar *a civilização*, e podem-se considerar *bárbaros* os seus inimigos, ou aqueles que não reconhecem seus valores? É igualmente difícil pensar assim, mesmo porque quando um país, uma sociedade ou uma cultura se identifica à *civilização*, qualificando como bárbaros seus adversários, quase sempre é para justificar iniciativas imperialistas menos recomendáveis.

Civilizado seria então, somente aquele cujos modos e/ou valores fossem considerados sofisticados? O autor suscita que, primeiramente, os civilizados eram considerados aqueles que conseguiam se libertar dos hábitos selvagens, ignorantes e inferiores, também dentro no ponto de vista político e intelectual. Segundo Wolf (2004, p. 21), “são chamados de bárbaros, nesse sentido, os que se comportam como brutos grosseiros e ignoram boas maneiras”, ou seja, o designo de civilização contempla, nesta perspectiva, o respeito aos bons modos, etiqueta, maneira de dirigir-se ao outro e o bom comportamento social e público. Neste primeiro momento, a civilização é colocada como um progresso paulatino no

desenvolvimento social, de uma maneira impositiva e excludente. No segundo sentido de barbárie, Wolf (2004, p. 22) assinala que “a civilização designa as ciências, as letras e as artes, em suma, o patrimônio mais elevado de uma sociedade”. A valorização à cultura erudita aparece para reforçar a busca pelo *status quo*, dividindo a sociedade entre o intelectual e não intelectual, de um lado a burguesia, doutro, a massa. Wolf (2004, p. 22) salienta:

Os bárbaros são insensíveis ao saber ou à beleza pura, não respeitam o valor destes ou não compreendem seu sentido, só reconhecem valor no útil, na satisfação das necessidades vitais ou dos prazeres grosseiros. O bárbaro, portanto, é aquele que pilha igrejas para fundir o outro que nelas encontra, que queimam os livros ou destrói as estátuas. Para alguns, é simplesmente a civilização Disneylândia e McDonald's, pela imagem que passa da diversão ou da gastronomia.

Essa imagem de bárbaro se assemelha as reproduções do Império Romano e por seguinte na modernidade, colocando outros povos como estrangeiros e percussores das invasões e destruições, os selvagens. No entanto, há a ressalva da influência exorbitante da divisão de classes, na desigualdade social e econômica. Fruto da Revolução Francesa e Industrial, esse retrato de bárbaro condiz com as transformações sociais que foram descartando o “outro” de modo que, se não estivesse inserido em um contexto intelectual e/ou economicamente reconhecido, era indomável e indisciplinado, ou seja, incivilizado. No terceiro sentido Wolf (2004, p. 23) discorre:

Ainda mais forte, menos técnico, mas muito mais comum “civilização” designa tudo aquilo que, nos costumes, em especial nas relações com outros homens e outras sociedades, parece humano, realmente humano – o que pressupõe respeito pelo outro, assistência, cooperação, compaixão, conciliação e pacificação das relações – em oposição ao que se supõe natural ou bestial, a uma violência vista como primitiva ou arcaica, a uma luta impiedosa pela vida.

Providos de uma brutalidade e irracionalidade, o bárbaro, nessa terceira conjuntura, convém com a mistura das duas imagens anteriores, no entanto, com uma exacerbada sede de violência, destruição, assassinatos, extermínios e sangue. A barbárie é representada, nesse momento, “como a perda de qualquer sentimento humanitário (assistência ao mais fraco, piedade, benevolência)” (WOLF, 2004, p. 21). Isto é, a catástrofe humana, das relações, do poder, principalmente da dominação estatal e religiosa, exprime um comportamento violento do ser humano. Embora os três sentidos pareçam semelhantes em alguns aspectos, um se debruça sobre o binômio civilização e civilidade, outro na influência da cultura erudita na sociedade, e o último no modo como a truculência e a violência se fortaleceu. Podemos presumir que o terceiro sentido complementa a compreensão do primeiro e do segundo

momento. Dessa maneira, ambos colocam a barbárie como um processo que foi se transfigurando em cada período, de modo mais direto e agressivo. Para Wolf (2004, p. 28),

O discurso do civilizador tem sempre esta estrutura: “Vamos levar a civilização (ou a verdadeira religião) aos povos bárbaros. Nossa superioridade nos autoriza a tratá-los como inferiores. Eles nos devem gratidão, já que contribuimos para arrancá-los de sua barbárie – ou da ignorância, ou do paganismo” [...] O problema é que esse empreendimento, dito “civilizador”, nunca beneficiou a não ser os próprios colonizadores: é essa forma mais sutil, porém, mais indiscutível, de barbárie (no terceiro sentido) [...] É o caso da Alemanha nazista e das condições em que ocorreu um dos crimes mais bárbaros da história, o extermínio dos judeus e dos ciganos.

Visto que a expressão “bárbaro” aos outrem são empregadas para dividir o que é moral e imoral, civilizado e não civilizado, fica a divisão entre o que é refinado e grosseiro. No entanto, de acordo com as três abordagens de Wolf, “a barbárie, a ideia simples e única de barbárie, oposta à ideia única e simples de civilização, não existe”, ou seja, uma comunidade, uma sociedade e/ou sujeito carrega em si uma bagagem e/ou uma herança cultural baseada em princípios morais, éticos, estéticos e religiosos que deveriam, primordialmente, ser respeitados e/ou tolerados. Todavia, há, nessas circunstâncias, influências hierárquicas, estatais e/ou religiosas que colocam em conflito a aceitação do “outro”. O julgamento por si só se encarrega em pré-determinar o que é certo ou errado, bom ou ruim, bem ou mal, qualificando o outro como o diferente, selvagem e bárbaro. Dessa forma, os pressupostos de barbárie de Wolf auxiliam na reflexão e na desconstrução da ideia de que a barbárie é cometida somente por bárbaros, assim possibilitando-nos, também, refletir sobre a pluralidade cultural e seus contextos, sobretudo respeitá-los. Dentro dessas perspectivas, Adorno (2003, p. 67) colabora com a seguinte reflexão:

A divergência persistente entre a cidade e o campo, a não-formação cultural do agrário, cujas tradições são dominantes e irrecuperáveis, e uma das figuras em que a barbárie se perpetua. Não se trata de requintes de elegância do espírito e da linguagem. O indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado, de um morto que nem ao menos sabe de si mesmo que está morto.

É evidente que os caminhos percorridos pela barbárie configuram-se de outros modos na contemporaneidade, talvez de modo sutil, por mais que sutileza não seja um sentido literal para defini-la. No século XXI, ainda se perpetua o entendimento de que a partir da violência tudo se resolve, mesmo com uma manifestação verbal de ódio e preconceito. Embora com todos os recursos para gerar violência, como armamento e demais meios de destruição, a distinção entre a cidade e o campo apontada por Adorno, ainda se fazem presente. Podemos,

assim, colocar que, ao invés da distinção entre cidade e campo - imagem do campo cognitivo instrumental -, hoje se enfoca em distinções entre o belo e o recatado – do ponto de vista estético-expressivo - ou o moral e o imoral - na perspectiva ética - perante os movimentos extremistas, fundamentalistas, conservacionistas, por exemplo. O preconceito e a discriminação que até o final do século XX se ocultou por detrás de princípios religiosos e familiares, parecem surtirem efeitos mais impactantes na contemporaneidade. Algumas coisas se assemelham com base no conservadorismo, mas com manifestações mais incisivas de grupos sociais minoritários. A segurança por direitos adquiridos e que estão sendo retirados por políticas excludentes e desiguais, vem se tornando pesadelo para as mulheres, negros, LGBT, deficientes e indígenas, a justificativa é o progresso e melhorias que não contemplam tais grupos. A violência se manifesta neste momento, como discursos de ódio, ameaças, silenciamento, apagamento, omissão, intolerância e discriminação. O que aspiramos com essas colocações consiste na barbárie interior, que se apresenta de maneiras hostis e íntimas na contemporaneidade. Para Mattéi (2007, p. 156),

A novidade absoluta do sujeito moderno, retirado em seu *quanto a si*, reside na indiferença radical que por ele manifestada em relação a qualquer forma de exterioridade, quer seja divina, mundana, quer social. O sujeito torna-se estranho a tudo que não é ele, como se os olhos se tivessem virado as órbitas para olharem apenas suas próprias cavidades. Há de falar aqui de “mal-estar” é um eufemismo.

Ao dirigir-nos à barbárie contemporânea como sutil, por mais que a mesma não se caracterize de tal modo, fica exposto o quanto o eufemismo citado por Mattéi refere-se às modéstias características de suavização da violência. Portanto, por mais interna que ela demonstre ser, há uma gravidade no modo como ela se exterioriza. Se em uma ocasião de conflito um sujeito branco refere-se ao negro como um intruso ou utiliza expressões pejorativas para argumentar, é perceptível que um dos lados está tentando, a partir de um discurso raso e preconceituoso, minimizar as tensões da discussão ou não explicitar suas verdadeiras intenções. Por seguinte, visualiza-se na barbárie contemporânea uma peculiaridade nas relações sociais. Nota-se que a sociedade está dividida por eixos/grupos que se caracterizam a partir da sexualidade, etnia, religião e partidatismo político. As manifestações de ódio surgem, atualmente, como maneira de opinar e, conseqüentemente a isso, há tentativas de uniformizar identidades que não se encaixam em padrões sociais elitizados ou cristãos.

Mattéi (2007, p. 164) defende que “estamos totalmente imersos na barbárie do sujeito que, bestificado na frente do espelho, só consegue balbuciar sua própria imagem”. À vista

disso, o que coincide com esse sujeito consiste em uma mistura do eufemismo com o narcisismo. Podemos apontar, diante de tais suposições, que a contemporaneidade encontra-se em uma divagação entre um espelho que reflete presunções individuais, as quais geram a exteriorização da barbárie e outro que retrata um emaranhado de hipocrisias, essa, se encarrega por julgar sem exteriorizar. Até que ponto o sujeito bestificado, colocado por Mattéi, pode interferir na vida de seu outrem? Nessas circunstâncias, identifica-se que a barbárie contemporânea mostra-se inconsciente ou extasiada. Ainda assim, cria-se nessas formulações bárbaras contemporâneas, um cabo de guerra a qual o lado mais forte sempre utilizará da humilhação, discriminação e hostilidade para vencer. Diante dessa premissa, Arendt (2004, p. 15) questiona:

Quem jamais duvidaria que as vítimas da violência sonham com a violência, que os oprimidos “sonham diariamente pelo menos uma vez em colocarem-se” na pele do opressor, que os pobres sonham com as posses dos ricos, os perseguidos com uma troca “do papel de caça para aquele do caçador” e os últimos do reino onde “os últimos serão os primeiros, e os primeiros, os últimos”?

Utiliza-se, nessas preposições, muitas intitulações. De um lado a vítima e o agressor, sob outras perspectivas, o opressor e o oprimido. Em contrapartida a esses títulos, pode-se pensar que a barbárie contemporânea é imprescindível, ela aflora de dentro para fora e também vice-versa. A não aceitação e o apagamento do “outro”, a rejeição daquilo que não é aceitável ou moral, o ódio, o preconceito, a discriminação, a impulsividade violenta, a frieza, a indiferença e o silenciamento, são algumas das formas de barbárie contemporânea. É importante evidenciar que por mais que todas as civilizações e/ou sociedades se refaçam, renasçam ou invistam esforços nos “recém-chegados”⁴, ainda há necessidade de se repensar os moldes da educação, sobretudo, refletir acerca das nossas ações.

3. RETRATOS DA DOCÊNCIA E OS TABUS DA PROFISSÃO

Acreditamos que para delinear esta pesquisa há necessidade de demarcar alguns pontos, principalmente os que competem às problemáticas que envolvem o magistério, especialmente no que se diz respeito às imagens da docência. O senso comum, as interferências sociais paulatinas e a preservação pejorativa acerca da imagem da docência são

⁴ Expressão utilizada pela autora na obra “Crise na Educação” para contextualizar a criança, a partir do reconhecimento da mesma dentro de uma sociedade adulta, como precursoras de um mundo já existente, mas que necessita de rupturas e reconstruções sociais.

elementos que constituem a permanência de muitas superstições e mensurações a respeito da profissão. Desde o papel da igreja no processo de ensino, da ideia de vocação feminina para exercer o ofício de professora até a imagem do magistério enquanto fonte de “transmissão” de conhecimento, enfim, ainda nos deparamos com discursos levianos que insistem em repercutir o que está no senso comum, reforçando as abstrações sobre ser professor. Para refletir tais imagens dentro do contexto da barbárie, basta pensar nas responsabilidades educativas, de maneira literal, que a sociedade emprega à docência. As interferências sociais as quais nos referimos, englobam fatores políticos, culturais e econômicos que permanentemente impõem, cobram e generalizam a profissão.

Consideramos que há duas questões pontuais para serem apresentadas neste momento. Primeira, qual a influência dos retratados da docência no exercício da profissão? A barbárie, por estar enraizada em nossas ações e modos de lidar com outros indivíduos, interfere de que forma nas narrativas da docência? Para ilustrar esses panoramas, acredito que devemos, antes de qualquer coisa, pensar no processo de formação e o quanto esse processo importa nessas conjunturas. Para Josso (2007, p. 413), “as narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto”. Nesse sentido, podemos tencionar essas questões multifacetadas da docência pensando, primeiramente, mais nas autoimagens do que nas imagens construídas socialmente. Como será que os professores se vislumbram, interpelam e/ou se posicionam diante das mensurações a eles atribuídas? Butler (2015, p. 52) pondera que “a autoridade narrativa do “eu” deve dar lugar à perspectiva e à temporalidade de um conjunto de normas que contesta a singularidade da minha história”. Ou seja, por mais que haja as existencialidades apontadas por Josso (2007), os sujeitos, aqui os professores, são demandados por normas que irão, de certo modo, interferir nas suas narrativas subjetivas e interpelações profissionais.

Para todo efeito, é válido salientar que o processo de formação docente não necessariamente inicia-se no ensino superior. Por de trás de cada sujeito existem bagagens culturais e subjetivas as quais não podemos ignorar, isso também consiste em formação. Meirieu (2006, p. 23) defende que “se você se tornou professor, é porque um dia ou outro, durante sua escolaridade, encontrou um professor cuja voz ainda ressoa em você [...] ou então ele foi conquistando você pouco a pouco”. Apresentar prerrogativas sobre as imagens e autoimagens da docência é caminhar por entre trilhos espirais, os quais há mais incertezas do que indubitabilidades. As formações e narrativas, sejam subjetivas ou formativas, sofrem influência da autoridade de normas apontadas por Butler (2015), mas também podem

contemplar as existencialidades de Josso (2007). Em outras palavras, são paradoxos os quais ainda se fortalecem a custa do senso comum e das imposições externas ou internas à docência. Podemos notar, em muitos discursos sobre a docência, que duas imagens extremas são empregues pelo senso comum. Vamos trabalhar com dois discursos que solidificam na esfera pública crenças acerca do magistério. Primeiramente, a imagem da autoridade. A profissão docente por muito abrigou em seu retrato, o poder, Adorno (2003, p. 105) salienta que “por de trás da imagem negativa do professor encontra-se o homem que castiga”. Embora a ilustração coerciva, autoritária e de mestre ditador pareça arcaica, ainda é posta no século XXI. Segundo, a imagem de imparcialidade, passividade, benevolência e gentileza permanente do magistério. De acordo com Adorno (2003, p. 108):

Esta imagem do quase castrado, da pessoa neutralizada ao menos eroticamente, não livremente desenvolvida, esta imagem de pessoas descartadas na concorrência erótica, corresponde a infantilidade real ou imaginária do professor ambas imagens se perpetuam.

Esses discursos são apresentados para empregar responsabilidades as quais não competem somente à docência. Esses pressupostos ilustrativos acabam por interferir na construção de uma profissão emancipatória e corroboram para que essa interferência resulte em péssimas condições de formação para outros indivíduos. Pressupomos que para ter emancipação devemos nos abdicar das imposições, pelo menos de boa parte delas. Não há possibilidades de emancipar-se acatando decisões e estipulações que estão fora do alcance da profissão. A diferença entre essas duas imagens, compreendendo que existam outras, é que uma está ligada a uma estrutura de poder, a outra em uma estrutura pacífica de mentor de crianças. No entanto, as vinculações de ambas consistem em perpetuações de tabus acerca da docência. Adorno (2003, p. 104) aponta que “os professores não reproduzem simplesmente de um modo receptivo algo já estabelecido, mas a sua função de mediadores, um pouco socialmente suspeita como todas as atividades da circulação atraem para si uma parte de aversão geral”.

A violência gerada nessas versões, sustentam, disseminam e continuam a perpetuar imagens distorcidas, equivocadas, extremas e também romantizadas acerca da docência. Se em uma sala de aula um estudante inicia um conflito, o professor ao tentar mediar a situação pode ser considerado certo ou errado. Em um primeiro momento, pela tentativa de intervir e evitar agressão fez corretamente, no segundo, por tomar medidas punitivas para um ou todos os envolvidos no conflito, agiu de maneira incorreta. Certamente, nesta situação hipotética, o contrário também pode ocorrer, pois os caminhos que essas distorções e compreensões

maniqueístas podem tomar são inúmeros. Quando há manifestações de abuso de autoridade, a docência também se desmembra entre o justo ou injusto, moral ou imoral. Nesses contextos a um pouco de cada versão, mensuração e tabus. Há aqueles que tentam resgatar a autoridade máxima em sala de aula e manter as hierarquias sustentadas por imposições e outros que se eximem do seu papel enquanto mediador para evitar transtornos futuros, se omitindo diante de cenas de violência para não ter incômodos. Empregar essas rotulações e acreditar que a profissão docente é balizada pelo amor ou, em seu lado extremo, pela força, gera e continuará gerando e sustentando a barbárie.

Com as suposições de que somos herdeiros e também precursores da barbárie, dentro da perspectiva da profissão docente, não tem como julgar se uma imagem é mais visível e/ou gera mais violência que a outra. Ora o professor é culpado por reprovar o estudante que não realizou as provas do semestre, ora o professor é a vítima por ter péssimas condições de emprego, salário e estrutura. As duas alternativas continuarão a ser questionadas e as contradições permanecerão em discurso e prática. Para Charlot (2008, p. 21):

O professor sofre os efeitos de uma contradição radical da sociedade capitalista contemporânea, ou se dedicam exclusivamente, tecnologicamente e criativamente pela profissão, ou permanecem em um “emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea.

Nesse cenário cheio de versões, a autonomia e a emancipação são duas palavras que se tornam utópicas em meio a tanta exigência e determinações. Na contemporaneidade, a imagem em destaque expressa a docência enquanto categoria profissional que sofre desvalorização salarial e desprestígio moral por parte do Estado. O professor visto e/ou colocado como um sacrificado ou semideus. A reprovação do estudante, a frustração dos pais e até mesmo o sucesso escolar, podem representar duas situações. De um lado a abstração de que o professor é culpado, de outro a ideia de que sua profissão ou sua subjetividade é angelical e neutra, no centro do contrassenso. De acordo com Charlot (2012, p. 231), “por séculos e séculos, a família, a escola e a religião educaram as crianças para resistirem aos seus desejos”, dada esta observação, revela-se, mais ainda, que o papel do professor já vem carregado de crenças e funcionalidades que eram atribuídas por outros segmentos, os externos à escola. A docência e suas imagens se confrontam com a projeção de que é seu dever e/ou obrigação, educar. Charlot (2008, p. 20) destaca que “hoje em dia, o professor já não é um funcionário que deve aplicar regras predefinidas, cuja execução é controlada pela sua hierarquia: é, sim, um profissional que deve resolver os problemas”. A sociedade cria uma

responsabilização exacerbada no modo como o professor deve atuar, se portar e se posicionar. Interligar essas imagens à barbárie, parte do princípio de que elas corroboram com a tentativa de resgatar a autoridade magistral ou divina. A docência, dentro do “certo e do errado”, passa por um processo de suposições, de maneira que, se “é jovem: não tem experiência, é velho: está superado, chama atenção: é grosso, não chama atenção: não tem moral” (CHARLOT, 2008, p. 22). De um lado, essa crise pode representar um desinteresse governamental, por outro, falta de conscientização social, principalmente acerca dos tabus que se perpetuam na docência. Esses tabus significam, de acordo com Adorno (2003, p. 98) “representações inconscientes ou pré-consciente dos eventuais candidatos ao magistério”. Em vista disso, as interpretações e mensurações são acompanhadas por “preconceitos psicológicos e sociais, que por sua vez retroagem sobre a realidade convertendo-se em forças reais”.

4. PROCESSOS DA PESQUISA

Dentro da conjuntura de barbárie na educação, esta pesquisa investigará e tentará compreender, a partir dos pressupostos da violência em âmbito educacional, quais imagens são apresentadas e como elas podem interferir na prática profissional. Incorporado ao panorama popular e também do senso comum, a mídia virtual bem como a televisiva, repercute de maneira viral matérias relacionadas à violência, de um modo geral. Dessa maneira, construímos um mapeamento acerca da barbárie na educação, uma pesquisa realizada na mídia. Para a efetivação desse mapeamento, optamos pelo site “G1 – O portal de notícias da Globo”, um dos sites mais populares da internet. Nesse sentido, o processo de investigação ocorreu semanalmente e, para além da atualização, houve pesquisas esporádicas, a partir das repercussões que um dado acontecimento de violência tinha na mídia ou redes sociais. Juntamente, utilizamos descritores como “violência educação” e “docência agressão”. No processo de pesquisa, o portal G1 disponibilizou dez links por descritor e por seqüência quarenta páginas com notícias sobre a temática, referentes ao ano de 2016. Ao todo são geradas quatrocentas reportagens em cada acesso e dentro dessa busca a seleção é realizada de acordo com a matéria escrita, imagens que representam o interesse da pesquisa e ano. Para se atentar a essas condições de busca, foi preciso observar, principalmente, o título das reportagens e como são apresentadas no corpo do texto. Dentro do campo metodológico, utilizaremos nesta pesquisa, a integração quantitativa e qualitativa (quanti-quali), uma para investigar e discutir os elementos apresentados pelos dados e reportagens, a outra para repercutir aspectos históricos, culturais e políticos da violência nos contextos de atuação

docente. Assim, realizamos, a partir da análise hermenêutica, um debate acerca da figura docente colocada nessas reportagens, tensionando o seu papel diante da barbárie.

Nesses termos, no processo de coleta foram criadas algumas etapas para organizar o material encontrado. Em vista disso, procederam as seguintes fases de organização e investigação:

- Acesso e atualização semanal do site;
- Busca de notícias a partir dos marcadores;
- Leitura e análise do conteúdo;
- Armazenamento da notícia em PDF;
- Registro do título, ano e link da reportagem coletada, em planilha;
- Seleção de matérias de acordo com as categorias para a montagem dos gráficos:
 - 1° Quantidade de notícias encontradas com base nos meses;
 - 2° Envolvidos nos casos de violência;
 - 3° Dados específicos acerca dos grupos: docente/aluno, aluno/docente, aluno/aluno, aluno/gestão, gestão/aluno e comunidade externa;
 - 4° Tipos de violência apresentadas pelas matérias;
 - 5° Recursos utilizados nas agressões;

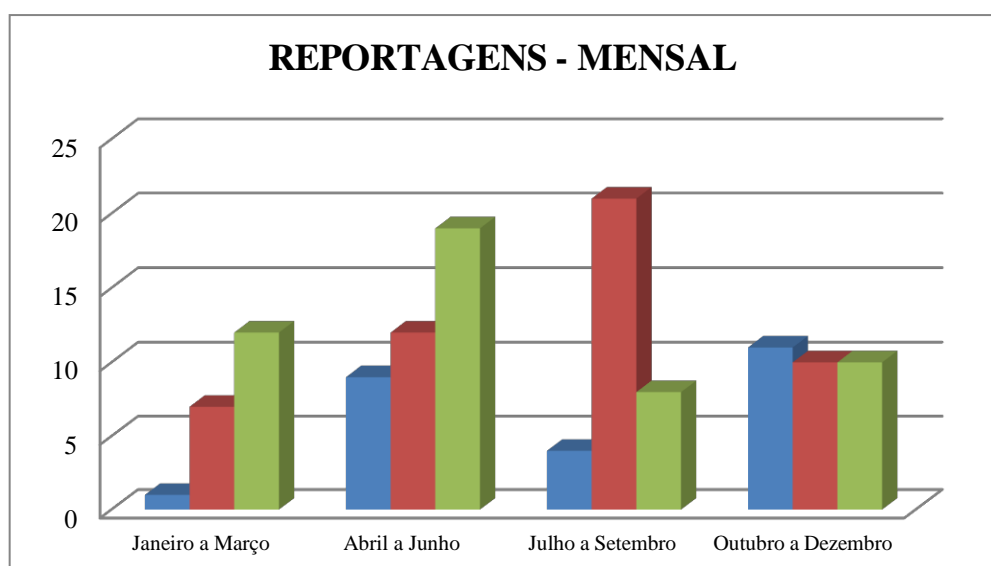
Analisar esses dados gerados pela lógica quantitativa reivindica a necessidade de apresentar, dentro do ponto de vista qualitativo, uma contextualização da investigação e com a perspectiva hermenêutica. De acordo com Gadamer (2015, p. 358), “aquele que quer compreender não pode se entregar de antemão ao arbítrio de suas próprias opiniões prévias, ignorando a opinião do texto da maneira mais abstinada e conseqüente possível”. Ou seja, o papel da hermenêutica, nesta pesquisa, é vislumbrar possibilidades interpretativas, levando em consideração o referencial teórico mencionado, porém, sem pretensões de assegurar ou empregar juízos de valores os quais não estão expostos na escrita e/ou situação. O sentido da hermenêutica nesta pesquisa faz com que não interpretemos de modo individual todas as reportagens para, então, apresentar resultados ou respostas efetivas. Gadamer (2015, p. 500/502), aponta que “por mais fiéis que queiramos ser, vamos nos deparar com decisões delicadas” e “isso não quer dizer que a situação hermenêutica frente aos textos seja idêntica”. Neste sentido, circunscrevemos imagens para discutir os dados de forma histórica e epistemologicamente situados a partir dos elementos ali presentes.

A contribuição da hermenêutica surge para que nosso objeto de estudo possa ser

analisado a partir dos processos de experiência, vivência e/ou também representações. Nosso papel não é analisar a veracidade das reportagens, mas procurar indícios de violência que estejam inseridos no âmbito educacional. Podemos considerar que o contato entre o objeto de estudo e os sujeitos envolvidos nos contextos de barbárie, sejam fundamentais para podermos nos posicionar com mais crítica, sobretudo, diálogo. Tentar compreender os pressupostos da barbárie contemporânea em termos educacionais vale de um trabalho pela qual a hermenêutica pode contribuir para além das objetividades e subjetividades da pesquisa. Se essa análise fosse empregada aos discursos e cenários de violência, excepcionalmente acerca do modo como as mídias sensacionalistas os retratam, também teríamos subsídios para debater, porém, com perspectivas de análise discursiva.

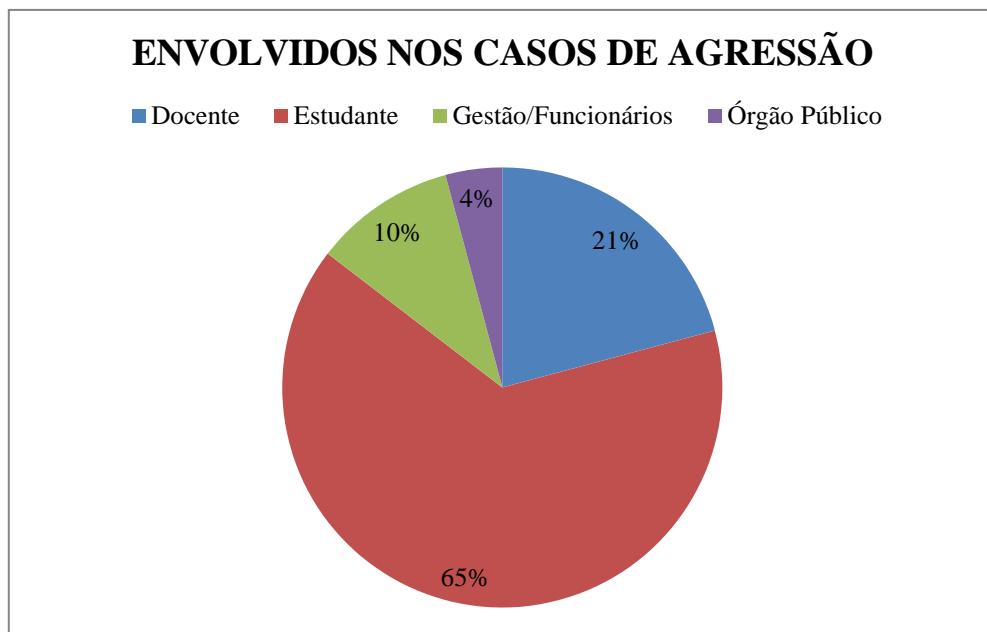
4.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

O mapeamento auxilia na visualização, mesmo que de um modo micro, o impacto e a naturalização da violência em âmbito educacional. Para tentar compreender e representar o mapeamento, a partir da análise hermenêutica, buscamos localizar reportagens em uma das mídias mais populares do Brasil. Desse modo, conforme os contextos históricos e culturais, procuramos de maneiras mais específicas, exemplificar o mapeamento com gráficos e percentuais. Posteriormente, analisamos, para elucidar algumas discussões, os números exibidos na pesquisa. Da mesma maneira, utilizaremos os dados para debater e refletir acerca da perpetuação da violência em âmbito educacional e qual o papel da docência nessas conjunturas. No primeiro gráfico, realizamos um levantamento de notícias de acordo com as matérias mensais. Um dos problemas encontrados para a coleta desses dados refere-se a uma quase inexistência de notícias nos primeiros meses de 2016.



(Gráfico 01 – Número de reportagens no decorrer dos meses/2016)

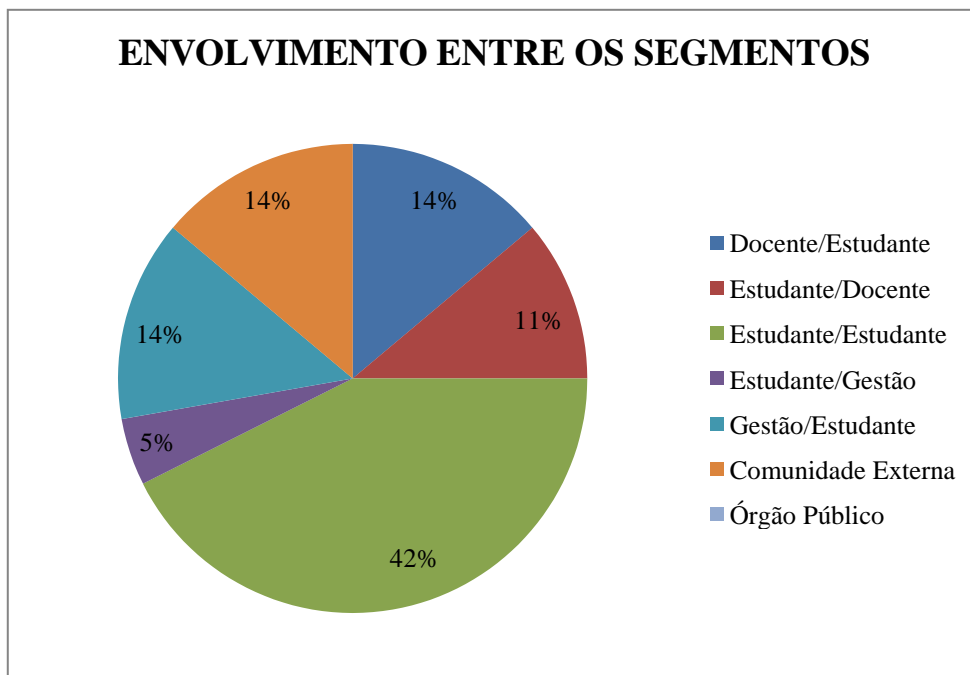
Os meses de junho e agosto tiveram um aumento no índice de notícias, as reportagens nesses períodos retratam algumas manifestações e ocupações feitas por estudantes em 2017, mas não tem um foco central nessa questão. As matérias apresentam episódios de agressão entre os mais diferentes segmentos educacionais, desde fatos com o abuso de autoridade policial até empurrões e violência verbal por parte de gestores, docentes e estudantes. Não há uma problemática específica para cada mês, as notícias variam, mas a predominância são situações em instituições de ensino municipais ou estaduais. Nesses dois meses citados, os quais evidenciam aumento no gráfico, apontam todo tipo de violência. Estudante esfaqueado, criança agredida por funcionário de creche, conflitos e agressões verbais por parte de professores, alunos e gestores. Para melhor conceber essas observações, o gráfico abaixo apresenta o número de envolvidos e ilustra uma exorbitância entre a participação dos segmentos.



(Gráfico 2 – Envolvidos nos casos de violência em âmbito educacional)

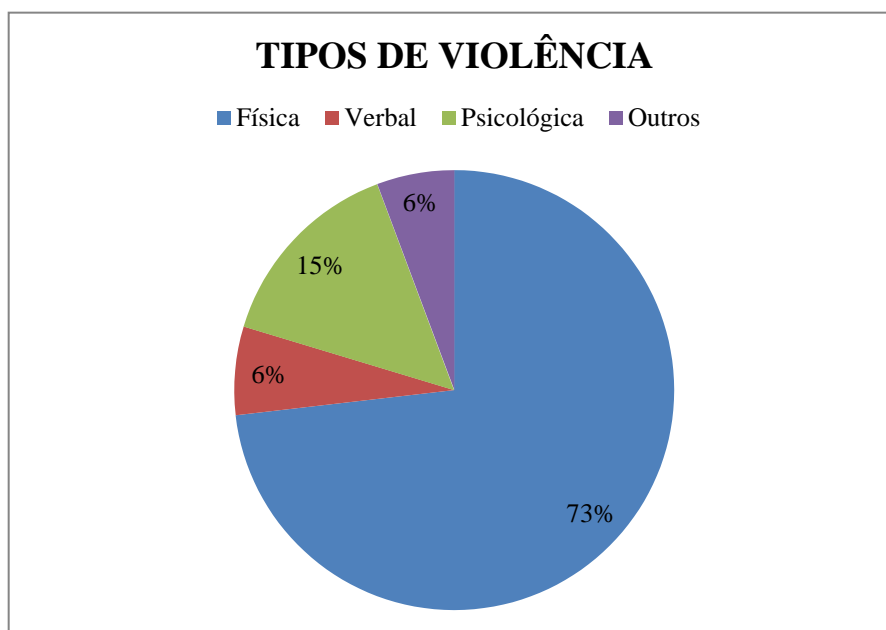
Nesta categoria de envolvidos, os números não são baseados na quantidade exata do resultado do mapeamento. Em algumas reportagens, um único acontecimento pode evidenciar a participação de todos ou metade dos segmentos abordados na pesquisa. Ou seja, se o conflito ocorre entre docentes e estudantes, também podem ocorrer entre familiares, pessoas inseridas na comunidade e também funcionários de órgãos públicos. Há casos que apontam brigas entre motorista e estudantes, ações de fogo contra a instituição, assaltos e/ou roubos

que deixam feridos e também agressões coletivas no entorno da escola. Na maior parte, as matérias indicam que os períodos de entrada e saída para o horário de aula, são momentos com maior probabilidade de ocorrer alguma agressão. No próximo gráfico, podemos notar, na categoria que separa notadamente os envolvimento nas agressões, que a violência entre os estudantes se destaca. No entanto, podemos perceber, a partir dos percentuais, que nenhum indivíduo está absolvido de algum envolvimento.



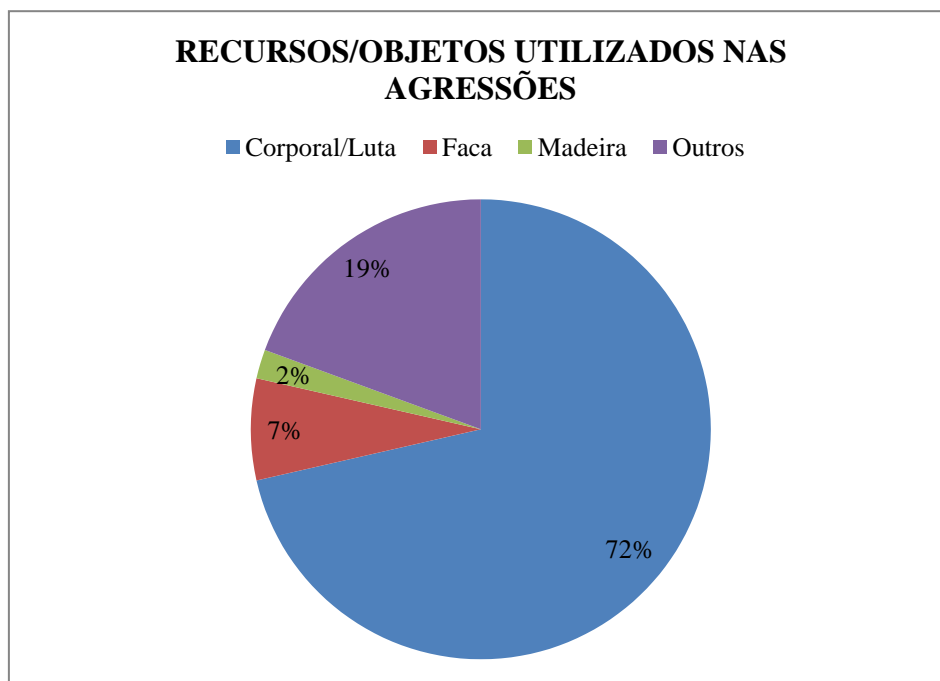
(Gráfico 03 – Envolvimento entre os segmentos)

De acordo com essa investigação, a participação de estudantes é predominante, mas também existem situações as quais outros sujeitos influenciaram ou participaram ativamente para proteger ou enfrentar. Algumas matérias também reportam negligência de gestões escolares, outras, a influência do Estado para intervir, seja com ação da polícia ou das secretarias de educação. Em razão do intermédio ou distanciamento de instâncias públicas e/ou políticas, observamos que decisões políticas arbitrárias ou omissas repercutem diretamente nos episódio de agressão. Em decorrência dessas circunstâncias violentas, apresentaremos um gráfico que sublinha quatro tipos de violência, sendo a última, a opção “outros” que contempla outras formas de barbárie. Dentre desse quadro, acentuam-se pontos e características que frisam a presença da barbárie contemporânea, desde meios de silenciamento e tentativas de apagamento do outro, a episódios de intolerância.



(Gráfico 04 – Tipos de violência de acordo com os dados)

Os impactos mais ressaltados, dentro desses modos de violência, concerne ao aumento na evasão escolar e inserção do medo dentro das instituições de ensino. De acordo as matérias e declarações de secretárias de educação, delegacias, conselho tutelar e demais órgãos públicos ou indivíduos envolvidos, os agressores continuam ir à escola, contrário do trauma que as vítimas sofrem. Os motivos da evasão escolar, a partir das entrevistas dadas pelos representantes e também população, são caracterizados pela violência que permeia os espaços formais de educação. A violência é apresentada como maior motivação para deixar os estudos, contribui também no desencadeamento para doenças psíquicas a isolamento total dos espaços sociais compartilhados. Designadamente, o percentual da violência física é o maior, demonstrando o quanto compomos uma cultura a qual a força corpórea se perpetua. Talvez a justiça com as próprias mãos ou tentativa de autossabotagem advém da ideia de que somos fortes ou maiores o suficiente para combater qualquer um, a qualquer custo. No gráfico cinco, a categoria de recursos utilizados nas agressões, reforça a consistência da personificação do herói ou vilão.



(Gráfico 5 - Recursos utilizados nas agressões)

Nas reportagens que abrangem esses percentuais, há casos em que crianças foram brutalmente agredidas a ponto de perfurar órgãos e quebrar alguma parte do corpo, ficando em estado grave de saúde. Uma das notícias reportou que um estudante teve seu órgão genital ferido, por levar puxões em uma brincadeira. Nesta matéria, a mãe registrou boletim de ocorrência na delegacia e criticou os funcionários da escola. Em outro caso, um estudante de 17 anos foi esfaqueado na bacia e superficialmente na perna. As agressões, as diversas formas de violência, são apresentadas de modo que, a notícia permite que você opine e comente sobre o episódio, independente se irá apoiar a vítima ou acusá-la de algo que não interfere no acontecimento. Uma maneira clara e que demonstra o quanto a barbárie está presente, consiste na quantidade de agressões que foram gravadas por dispositivo móvel e compartilhadas em redes sociais. Sem levar em consideração, a repercussão negativa que colocam em jogo a busca por culpados.

Ao revelar esses contextos e números, cabe ressaltar que incorporado a esses cenários de pesquisa sobre violência alguns estados se destacam. O estado de São Paulo teve mais notoriedade e em segundo, estado do Rio Grande do Sul. Dentro de um contexto regional, as regiões norte e nordeste incubem um maior número de matérias registradas. O mapeamento também aborda cerca de vinte e uma reportagens que apontam estudos sobre os índices de violência nos estados, bem como entrevistas com a população acerca da temática. Como exemplo, há matérias que apresentam discussões sobre a normatização da violência contra

jovens, números que apontam os docentes como maiores vítimas no RS, escolas com preparo de segurança armada etc. Contudo, a partir dessas investigações, podemos debater o papel dos professores nesses eventos de violência e barbárie.

4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO TEÓRICA

Apresentar circunstâncias de violência, excepcionalmente em âmbito educacional, faz emergir a necessidade de se discutir, a partir do mapeamento, esses cenários de barbárie que continuam a aumentar e se normatizar. De certo modo, um dos apontamentos mais empregados pelo senso comum, consiste na responsabilização da escola e da docência acerca do fracasso de um futuro que sempre foi sonhado, mas negligenciado. Ou de um presente repleto de violência, frieza, indiferença e intolerância, o qual somente a escola e o magistério pode supostamente resolver. As relações do século XXI presumem insensíveis posturas diante do reconhecimento do outro enquanto sujeito subjetivo ou intrínseco. Não há como discutir barbárie sem debater a violência, uma vez que as duas se encontram por uma força magnética e só se desprendem quando as rupturas e/ou conscientização são utilizadas como forma de resistir. Desse modo, cabe questionar: a violência é uma prática natural do homem, em que seu âmago abriga uma instintiva hostilidade para com o outro? A violência é um poder individual, demandado e/ou legítimo? Nesse sentido, a partir de uma leitura benjaminiana, criamos três categorias da docência com base nos conceitos de poder e direito de Benjamin (1986), para delinear uma discussão acerca do mapeamento e os discursos de tabus.

Benjamim (1986), em “Crítica da violência, Crítica do poder” aborda alguns conceitos de direito e justiça. Dentro de duas perspectivas, o direito natural e o direito positivo, o autor também problematiza uma terceira esfera, que é acerca do poder jurídico. De acordo com ele, o direito natural é colocado para naturalizar e justificar a violência, de modo que “não vê problema nenhum no uso de meios violentos para fins justos; esse uso é tão natural como o “direito” do ser humano de locomover seu corpo até um determinado ponto desejado”. O direito positivo, conforme Benjamim (1986, p. 162), “exige de qualquer poder uma explicação sobre sua origem histórica, a qual, sob certas condições, recebe sua legitimação, sua sanção”. Entretanto, nessas conjunturas de poder, o jurídico é apresentado como um modo de restringir o direito natural, “todos os fins naturais das pessoas individuais entram em

colisão com fins jurídicos, quando perseguidos com maior ou menor violência” (BENJAMIN, 1986, p. 162). Tudo indica, conforme Benjamin (1986, p. 167), que:

Todo poder enquanto meio é ou instituinte ou mantenedor de direito. Não reivindicando nenhum desses dois atributos, renuncia a qualquer validade. Portanto, qualquer poder* enquanto meio, mesmo no caso mais favorável, tem a ver com a problemática geral do direito. E mesmo que, nesta altura da investigação, não se possa enxergar com certeza o alcance dessa problemática, o direito - depois do que foi dito - aparece sob uma luz ética tão ambígua, que se impõe a pergunta se, para a regulamentação de interesses humanos conflitantes não existem outros meios, não-violentos.

Podemos considerar, a partir desses conceitos, que qualquer forma de poder gera violência, seja ela justificada por fins naturais, positivos ou jurídicos. Embora saibamos que o Estado enquanto mantenedor de poder utiliza os meios para justificarem os fins, é coerente repensar em práticas cotidianas, sejam hierárquicas e/ou subordinadas, que também legitimam, reforçam e/ou naturalizam a violência. Nessa lógica de poder e violência, podemos, fundamentado no mapeamento, considerar os conceitos de Benjamin (1986) como possibilidade de categorizar, dentro de uma perspectiva ética-estética as imagens e autoimagens de docência geradas em contextos de barbárie. Os conceitos benjaminianos corresponderão, neste momento, às categorias de “vítima, culpado e herói”. O mapeamento e as imagens e autoimagens da docência na perspectiva do senso comum, indicam que existem diversas categorias de professores, neste trabalho, a vítima, o culpado e o herói, serão caracterizadas pelos contextos do mapeamento. Desse modo, a categoria “vítima” se enquadra no professor violentado, sofredor, padecedor, neutro e também o do “quase castrado”, no ponto de vista Adorniano. Nesta categoria, inserimos reportagens que indicam o docente como o profissional desprovido de autoridade e que de maneira vocacional, não reage, só ama. Não reprime, mas também não se posiciona. O professor que sofre parcelamento no salário, mas continua exercendo sua profissão sem qualquer manifestação ou oposição. O professor que é agredido por “motivações” causadas por eventualidades omissas e que ao ser agredido, se torna mais uma estatística e discussão dentro dos poderes. A imagem da benevolência e/ou neutralidade máxima. Por esse ângulo, apresentamos, a partir de títulos de reportagens coletadas no mapeamento, cinco exemplos da categoria vítima:

- “Professor agredido por estudante preparava seminário contra violência”;⁵
- “Professora é agredida por mãe de aluna dentro de escola, diz diretora”;⁶

⁵ Matéria nº 33 do mapeamento, reportada no dia 15 de Março de 2016.

- “Professor relata agressão de aluno com arma de choque na Bahia”;⁷
- “Governo do RS e professores em greve se reúnem nesta terça-feira”;⁸
- “Estudante agride professor após pedido para desligar celular na aula”⁹

Podemos hipoteticamente considerar que categoria “vítima” consiste no direito jurídico, uma violência mítica, que pode proteger, mas também aniquilar qualquer direito de justificar os fins pelos meios. De acordo com Benjamin (1986, p. 171), “o poder mítico em sua forma arquetípica é mera manifestação dos deuses”, um confronto entre uma divindade institucionalizada e uma imagem silenciada, que não precisa do direito à violência. Alvo do Estado, de influências culturais, políticas, econômicas, sociais e da barbárie, o professor, na perspectiva mítica - baseada no jurídico – continuara a ser o que não deve reagir, caso ocorra, outros poderes sobreporão seus direitos. Nesse mesmo sentido de debate, a segunda categoria, herói, pode ser caracterizada por uma série de pressupostos divinos, as quais contemplam seu dever de preservar a imagem de Deuses e salvador da humanidade. Tendo em vista essa categoria, algumas reportagens selecionadas podem indicar, mesmo que de um modo dinâmico, esse contexto de divindade:

- “Projeto busca conciliar alunos e professores em casos de agressão”¹⁰;
- “Alunos, pais e professores protestam por mais segurança em escola”¹¹;
- “Professora da Unicamp decide processar alunos por agressão”¹²

Nessa perspectiva, com esses três breves exemplos – a frente iremos delinear de um modo mais contemplativo - o professor é colocado como o herói pois suas manifestações políticas, posturas, autonomia e por seguinte iniciativa para tomar partido de algo, indicam justiça, na perspectiva divina. Podemos considerar os pressupostos de herói com o direito positivo, que visa garantir a justiça, dando legitimidade para os fins a partir dos meios. O professor pode ser agredido, independente do segmento, mas reconhece que sua figura de herói pode prevalecer. Benjamin (1986, p. 173) aponta que “o juízo divino atinge privilegiados, levitas, os atinge sem preveni-los, os golpeia sem ameaçá-los”, mas mesmo em

⁶ Matéria n° 44, reportada no dia 25 de Maio de 2016.

⁷ Matéria n° 49, reportada no dia 04 de Maio de 2016.

⁸ Matéria n° 85, reportada no dia 31 de Maio de 2016.

⁹ Matéria n° 111, reportada no dia 15 de Março de 2016.

¹⁰ Matéria n° 09, em 27 de Março de 2016.

¹¹ Matéria n° 34, em 19 de Setembro de 2016.

¹² Matéria n° 116, em 17 de Agosto de 2016.

risco de aniquilamento “o juízo divino absolve a culpa, e não se pode deixar de ver uma profunda relação entre o caráter não-sangrento e a absolvição da culpa”. Esses três exemplos podem suscitar a reflexão de que ser professor significa lutar incansavelmente pela educação e pela profissão a ponto de ter sua subjetividade negada e permanecer com sua imagem intacta aos olhos do Estado e da sociedade.

Em contrapartida, a categoria “culpado” pode assinalar uma grande discordância, embora confirme nossas aspirações acerca dos tabus. Ao contrário do poder jurídico e positivo, o professor culpado se debruça na autoridade com critérios naturais. Primeiro a preservação da autoridade, segundo, seu excesso de divindade. Na perspectiva do direito natural, que pode ser considerada instintiva ou de defesa, o professor retoma com a ideia de autoridade máxima, capaz de “impulsos violentos”, conforme aponta Adorno (2003). Nesse contexto, a docência pode exercer uma postura autoritária baseada em fatores históricos da profissão. O dever de disciplinar está no professor, nenhuma instituição ou esfera externa pode intervir, pois ele é a versão mais verídica de qualquer situação. Seria como se o docente fosse o melhor modelo para se fazer compreender, a partir da disciplina, as autoridades políticas. Arendt (2009, p. 46) acredita “que o conservadorismo, tomado enquanto conservação, faz parte da essência mesma da actividade educativa cuja tarefa é sempre acarinhar e proteger alguma coisa”. Acerca do mapeamento, surgiram as seguintes matérias que podem ilustrar essa categoria:

- “Professor e aluno se envolvem em briga após expulsão de sala de aula”¹³;
- “Professora é investigada por omissão em caso de agressão a criança no RS”¹⁴;
- “Pais acusam professora de agressão a filha de 11 meses em São Carlos, SP”¹⁵
- “Professor universitário diz em aula que palestrante da UnB é 'vagabunda’”¹⁶

A partir de uma hostilidade e imposição consistente, a imagem da docência, nesse contexto de culpa, está na permanência da autoridade em sala de aula, pois assim a disciplina cumpre a função de ensinar. Podemos considerar que em perspectivas benjaminianas, que a violência natural é defendida pelo direito natural. Para Benjamin (1986, p. 161), “o direito natural visa, pela justiça dos fins, “legitimar” os meios”, ou seja, independente da prática e/ou

¹³ Matéria nº 54, em 04 de Outubro de 2016.

¹⁴ Matéria nº 75, em 03 de Julho de 2016.

¹⁵ Matéria nº 08, em 16 de Março de 2016.

¹⁶ Matéria nº 113, em 25 de Outubro de 2016.

ação, o professor é visto como um escudo blindado por mitos e crenças que continuam a se manifestarem. No contexto dos retratos das reportagens e que permeia os discursos, o professor não é somente culpado por sua natureza de autoridade. Ademais, ele também é intitulado como culpado caso cinquenta por cento de seus alunos reprovarem na prova, se pediu para o aluno desligar o celular, portanto teve que agir de forma impositiva para que o respeitasse. São ocasiões as quais o professor é visto ou colado em posição de ditador, culpado pelo fracasso e também pela postura hostil com qualquer um dos segmentos educacionais.

As colocações de Benjamin (1986) nesta análise possibilitam um olhar mais específico para as imagens e autoimagens da docência que são apresentadas pela mídia popular e também presente nos discursos sociais. Cabe salientar, que apesar de todas essas conjunturas, visualizadas na pesquisa e debatidas por Benjamin (1986), existem meios de combater e resistir. Para Benjamin (1986, p. 168):

As relações entre pessoas particulares fornecem muitos exemplos. Um acordo não-violento encontra-se em toda parte, onde a cultura do coração deu aos homens meios puros para se entenderem. Aos meios legítimos e ilegítimos de toda espécie - que são, todos, expressão da violência- podem ser confrontados como meios puros os não-violentos. A atenção do coração, a simpatia, o amor pela paz, a confiança e outras qualidades a mais são seu pressuposto subjetivo. Sua manifestação objetiva é determinada pela lei (cujo enorme alcance não pode ser discutido aqui) de que meios puros não sirvam jamais a soluções imediatas, mas sempre a soluções mediatas.

Embora possamos considerar que a barbárie, no delinear de sua trajetória, esteja fixa às nossas vidas, podemos procurar meios para que a partir da tenacidade, compreensão e ponderação ela seja combatida. Esse mapeamento exemplifica um desses meios, pois nota-se nas reportagens, que a violência nunca se esconde, visto que ela tem um protagonismo quase único e às vezes sai ilesa. Mas afinal, quais dessas categorias? Hipoteticamente nenhuma, posto que a subjetividade dos docentes, independente se é vítima, herói ou culpado tem suas identidades apagadas devido imposições, contrariedades e arbitrariedades sociais. Todavia, certamente já presenciamos, vivenciamos ou vimos - na mídia televisiva, virtual, comunidade, escola, universidade, estádio de futebol e demais espaços os quais a violência pode surgir como entretenimento ou mera distração - algum ato de violência. As reações podem variar. A empatia é posta como seletiva, com a possibilidade de optarmos entre a solidariedade ou a indiferença. Em cenários de guerra, quedas econômicas, conflitos culturais e ódio gratuito, uma das primeiras ressalvas é a crise.

Em circunstâncias de crise, visto que ela nunca descansa, procuramos legitimizar ou justificar a violência por ações as quais desaprovamos se determinadas barbáries ocorressem em nossas vidas. Nesses termos, Arendt (2009, p. 23) acrescenta que “uma crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, quer dizer, com preconceitos”. A crise da educação não se remete somente a burocracias e negligências governamentais e/ou das próprias gestões escolares. A barbárie, dentro de uma racionalidade perversa, permite segregação e decadência da educação, do mesmo modo que a educação também pode ser perversa e omissa diante da barbárie. Se há uma crise na educação, quais foram os episódios anteriores, pelos quais, por meio da violência o direito e acesso à escola foram negados? Cabe-nos assumir, nesse contexto, que a crise sempre esteve presente, com analogias, mas não com anacronismos, pois as contingências variam de acordo com as novas relações sociais. Analisar os pressupostos da violência e os paradoxos da docência diante da mídia, dentro de um panorama de crise, também nos cabe. Desintegrar um debate sobre crise, educação, violência e docência, se remeteria à montagem de um quebra cabeça sem as peças centrais. No entanto, compreendemos que essas problemáticas muitas vezes são apresentadas em fragmentos, como se uma não sustentasse ou envolvesse a outra. Arendt (2009) visualiza essas questões com base na crise da educação na América e na Europa, ambas com suas ressonâncias desiguais, utópicas e/ou excludentes. Desse modo, a autora (2009, p. 26) aponta:

Quem quiser seriamente criar uma nova ordem política através da educação, quer dizer, sem usar nem a força e o constrangimento nem a persuasão, tem que aderir à terrível conclusão platônica: banir todos os velhos do novo estado a fundar. Mesmo no caso em que se pretendem educar as crianças para virem a ser cidadãos de um amanhã utópico, o que efetivamente se passa é que se lhes está a negar o seu papel futuro no corpo político pois que, do ponto de vista dos novos, por mais novidades que o mundo adulto lhes possa propor, elas serão sempre mais velhas que eles próprios.

O que seria da educação sem ambições futuras? Os novos, os quais a autora se refere, são as crianças, que enquanto objetos sociais e educacionais atribuem ao professor um duplo sentido, pois a criança “é nova num mundo que lhe é estranho, e ela está em devir. Ela é um novo ser humano e está a caminho de devir um ser humano” (ARENDR, 2009, p. 37). As competências do professor, nessa perspectiva, consiste em perceber a crise como via de reflexão e conseqüentemente autorreflexão. Acreditamos ser importante, a partir das atuais crises políticas e educacionais, notar que a autoridade, que há tempos procura resgatar suas forças e se impor, vem sendo uma das mais precursoras da barbárie. A escola se tornou palco para disseminação de ódio e preconceito, uma onda de conservadorismo ocupa os corredores.

A categoria docente vem sendo perversamente perseguida por governos de direita. As universidades públicas estão passando por árduos cortes orçamentários. A sociedade continua a se iludir com discursos romantizados, mesmo diante de políticas omissas e conservadoras. O discurso de ódio se tornou um pseudo diálogo, baseado em “opiniões” xenofóbicas, homofóbicas, transfóbicas, machistas, misóginas, racistas etc. Na prática, o mapeamento pôde dar indícios de que as crises são unificadas à violência. Para Silva (2012, p. 43), dentro de uma perspectiva adorniana:

A consciência coisificada torna as pessoas frias, desprovidas de sentimentos pelas outras pessoas. Incapazes de refletir sobre os fins de suas ações, indiferentes ao que tais ações podem significar para eles e para os outros, essas pessoas executam procedimentos predeterminados. Isso tem um duplo desdobramento: por um lado, agindo assim, as pessoas se protegem no sentido de não se expor contra o existente, tornando-se parte da mônada social; por outro lado, facilita e colabora com a ideologia de dominação, não oferecendo à “ordem” vigente nenhuma resistência.

Desse modo, procuramos neste trabalho, refletir acerca da barbárie contemporânea, sobretudo, os paradoxos da docência diante das imagens e autoimagens da profissão. Da mesma forma, visualizar os cenários de violência presentes nos espaços educacionais e qual nosso papel, enquanto supostos agentes de mudança. As crueldades da barbárie, a consciência “coisificada” apontadas por Silva e o os tabus da docência, se tornam, nessas investigações e análises, um passo para que através da pesquisa científica possamos compreender as conjunturas de crise, pensar e repensar nossas práticas. Conforme Arendt (2009, p. 52), “não é possível educar sem ao mesmo tempo ensinar: uma educação sem ensino é vazia e degenera com grande facilidade numa retórica emocional e moral”. No entanto, também não podemos, por meio de imposições e julgamentos morais, confundir o ato de educar e ensinar com o os atos de sermos abusivos e utilizarmos a autoridade para preenchimento de ego. Ser professor pode significar muitas coisas, mas jamais pode ser sinônimo de neutralidade ou monstrosidade.

Acreditar que através da educação consigamos almejar um futuro ambivalente e com menos desigualdades e barbárie, parece-nos pertinente, mas acreditar sem se movimentar, representa uma estagnação em ideias e ideais cujo único propósito é problematizar. Ir em busca de uma identidade docente que preze o respeito e o altruísmo, é, antes de uma tarefa conflituosa, enfrentamento com todos e quaisquer segmento institucional. Amar não é o suficiente para enfrentar as contradições e problemáticas da docência na contemporaneidade.

Ser professor por vocação, para além de ser uma ideia arcaica, atribui um peso qualquer ao professorado. Hipoteticamente, é impossível exercer a docência com correntes discursivas e vazias pregadas à subjetividade. Emancipar-se para emancipar, mas como dedicar-se a esta suposta liberdade se continuamos compactuando com a barbárie? Para Adorno (2003, p. 111), “o professor não é aquela pessoa íntegra que forma a expectativa das crianças, por mais vaga que seja, mas alguém que no plano de todo um conjunto de outras oportunidades e tipos profissionais concentrou-se inevitavelmente como profissional na sua própria profissão”. A docência, com suas narrativas, interpelações, subjetividades e formação acadêmica, é capaz de, através da mediação e trocas, transformar. Porém, os passos lentos desse processo exigem muita reflexão, autorreflexão e resistência. Com frieza, indiferença, silenciamento, apagamento e aniquilamento subjetivo, não há romance e amor suficiente para enfrentar as hostilidades de uma sociedade extremamente preconceituosa e que ao oferecer o leite, retira o pão.

A docência é repleta de narrações, sejam elas oriundas da formação subjetiva ou da formação acadêmica. Os tabus que permanecem e que também se renovam com o passar do tempo, apresentam uma emergência no debate. As imagens arcaicas da docência ainda ressoam por escola a fora e se colidem com novas representações do senso comum. Hoje, podemos encontrar diversas dissonâncias nos discursos sobre o papel do professor na sociedade, mas podemos contrapor a eles. Corroborar com esses tabus é reforçar os estereótipos sociais conservadores, que destilam, a partir da discriminação, hostilidade, humilhação e/ou manipulação, o ódio ou indiferença diante do “outro”. A mídia televisiva e virtual, principalmente as mais populares e que atingem todas as camadas sociais, estão se empenhando cada vez mais na distorção de fatos e atribuições levianas aos professores. O que a barbárie tem a ver com a docência? Basta refletir nos benefícios ou malefícios dos tabus que ainda permeiam o magistério. As interpelações da docência, de maneira subjetiva e também formativa, devem ser consideradas para que haja aprimoramento no processo de rupturas no senso comum. Se o professor é vítima ou culpado, se ele é autoritário ou romântico, se é disforme aos padrões da profissão ou vice-versa, são atributos que devem ser discutidos, mas não de maneira moralista e/ou generalizada.

Dentro do cenário brasileiro, há projetos de leis que visam desamparar a educação, a docência e a sociedade de um modo geral, retrocedendo bruscamente. Nesses apontamentos acerca dos projetos, poderíamos apresentar uma série de exemplos. No entanto, citaremos um pelo qual o medo e a sombra da barbárie repousam sob nós: a PL n. 867/2015, conhecida por

“Escola Sem Partido”. De um modo reacionário, este programa foi constituído para silenciar os professores e tornar a escola uma fábrica de moralidades e conservadorismo. De encontro com esses apontamentos, discutir democracia em nosso país pode soar como uma tragicomédia, pois há políticos ilegítimos ocupando cargos de grande responsabilidade e que compactuam com políticas partidárias excludentes e desiguais. Não há como comparar os períodos, mas uma analogia que se remete à contradição da democracia e de contextos políticos sombrios, não descarta o debate e preocupação com a barbárie.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: NOTAS E/OU DESABAFOS SOBRE BARBÁRIE

No decorrer dos anos fui percebendo que todos nós somos frutos da barbárie. Não escolheria trabalhar com um tema tão complexo e aflitivo por mera opção. A barbárie sempre me tocou. Tocou-me nas vezes em que fui o alvo e nas vezes em que tive mira. Tocou-me em ocasiões, diversas delas, na infância, quando o meu jeito fora do padrão feminino causava comentários e apelidos pejorativos, quando no meio do jogo de futebol os meninos tiravam suas camisetas e eu simplesmente não podia. Primeiro, porque as piadas já estavam prontas, mas não cabe ressaltar neste momento, segundo que, por eu ser biologicamente mulher e pertencer a uma sociedade machista e misógina, eu não poderia expor meu corpo, agir contra todos os princípios de feminilidade. Era feio e constrangedor, a sociedade viria àquilo como uma afronta ou escracho a todos os modos éticos e morais impostos até então. A barbárie me tocou nas vezes em que na escola, ao invés dos membros administradores e pedagógicos discutirem ou propor debates acerca da sexualidade, discriminação e/ou violência, reforçavam os mesmos discursos que estávamos acostumados a ouvir, “isso é coisa de criança”, “não é assunto para criança”, “é só uma fase”, “isso não é normal” etc. Diziam à minha mãe que eu tinha um comportamento masculino e só vivia em meio a garotos, isso não era normal. Já fui alvo, já mirei, eu compreendo esse impasse. Na escola, em minha trajetória, a violência foi calçada por supostos diálogos. Incontáveis vezes levada à direção escolar por me envolver em conflitos que muitas vezes não me pertenciam, o que me cabia era o sentimento de indignação e revolta. O centro da discriminação eram crianças as quais posso citar sobriamente: negras, meninos considerados afeminados, meninas “ingênuas”, crianças que não se encaixavam nos padrões elitizados da escola. Trabalhar acerca da barbárie não foi uma opção, foi e é uma pretensão, uma maneira de expor e de reivindicar a violência como um modo de decadência social, política e cultural. Os tabus que permeiam a infância e adolescência, principalmente

acerca violência, sempre me acompanharam, do ensino básico ao ensino superior. Encontrei-me ou me desencontrei, depende dos momentos em que reflito sobre e também do ponto de vista, nos primeiros instantes, no ingresso à universidade. Notei de forma brusca, o quanto a violência estava presente até mesmo na tão sonhada instituição de ensino superior. Assédio moral, sexual e psicológico. Discriminação e preconceito. Hostilidade e soberba. Omissão e a retratação como método de deliberação diante de um caso em que a barbárie se fez presente. Ausência de empatia e de reflexão acerca de temáticas sociais que sustentam uma cadeia violenta de poder e autoritarismo. Pude em meu processo de formação docente, vivenciar episódios em que o “outro”, considerado há muito tempo como bárbaro - diante de sua orientação sexual, etnia, influências culturais e regionais no modo de falar e agir e/ou até mesmo pela estética do corpo, fora dos padrões de beleza midiática - se tornou “motivo” de agressão ou foi repellido (a). Um dos motivos pelos quais tenho a pretensão de trabalhar a barbárie, parte do pressuposto de que, a docência, enquanto profissão capaz de tocar e formar, pode contribuir na formação de sujeitos mais empáticos, sobretudo resistentes a qualquer tipo de violência, de barbárie. Seria ingênuo da minha parte, acreditar que somente as instituições de ensino e em especial as que me formei, são cenários de barbárie. A barbárie antecede a minha vinda ao mundo e este é motivo pelo qual tenho a pretensão de problematizá-la neste artigo. Até hoje não acredito nas atribuições de vítima *vs* agressor, sabe por quê? Porque nascemos em um “berço esplêndido” no qual a grandiosidade não está na vitória, está na luta, o brilho não estão somente nos disparos de canhão e/ou de bala, estão nos olhos. São olhares de tristeza e de lágrimas que correspondem às perdas, dores, desesperos. São olhares que refletem vitórias, sejam de lutas ou de apostas. São olhares famintos, com fome de justiça, de comida, de água, seja para beber ou para regar um plantio em período de seca. A barbárie me feriu diversas vezes, do “berço esplêndido” à “verás que um filho teu não foge à luta”.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, H. Entre o passado e o futuro. In. **A crise na educação**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- ARENDDT, Hannah. **Da violência**. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- ADORNO, W. T. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Documentos de cultura, documentos de barbárie**: escritos escolhidos
In: **Crítica da violência, crítica do poder** Tradução Celeste H.M. Ribeiro de Sousa – São
Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Tradução Rogério Bettoni.
Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CHARLOT, Bernard. **Pressupostos e exigências para uma prática pedagógica
“emancipatória” na contemporaneidade**. Revista da FAEEBA Educação e
Contemporaneidade, Salvador. v.21, n.37, p.229-238.

WOLFF, Francis.

HOBSBAWM, Eric J., 1917-2012. **Barbárie: Manual do Usuário**. In. Sobre História.
Tradução Cid Knipel Moreira, São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

MATTÉI, Jean-François. **A barbárie interior**: ensaio sobre o i-mundo moderno. Tradução:
Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

WOLFF, Francis. In: NOVAES, Adauto (org.). **Civilização e barbárie**. São Paulo:
Companhia das Letras, 2004.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**; tradução Fátima Murad. - Porto Alegre:
Arimed. 2006.

SILVA, João Batista. **Barbárie, educação e capacidade de julgar: uma leitura a partir de
Adorno e Arendt**. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências
e Tecnologia – FCT/UNESP/Campus de Presidente Prudente/SP, Presidente Prudente, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**.
Artigo. Revista Educação. Porto Alegre/RS, ano 2007, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007