

Clima escolar e resiliência: a escola como lugar de paz em tempo integral

Fernando César Bezerra de Andrade

Resumo

175

A relação entre clima escolar e promoção da resiliência, em situações traumáticas caracterizadas pela violência, é analisada a partir do primeiro caso de assassinatos em série numa escola brasileira. O clima escolar interfere na constituição de resiliência para o alunado, sobretudo em escolas em tempo integral, desde que num modelo que propicie a reflexão sobre o cotidiano escolar como fator de aprendizagem diante de adversidades e situações traumáticas.

Palavras-chave: clima escolar; resiliência; trauma; violência; escola em tempo integral.

Abstract

Scholl climate and resilience: the school as a full time place of peace

This article discusses the relationship between school climate and resilience's promotion, in traumatic situations derived from violence, by the analysis of the first serial murders case in a Brazilian school. It is argued that the school climate interferes with the formation of students' resilience, especially in full time schools, but only when this model provides an environment propitious to reflection about the school routine, considered being a learning factor to cope with trauma and adversity.

Keywords: school climate; resilience; trauma; violence; full time school.

A letra da música "Faz escuro, mas eu canto", de Monsueto e Thiago de Mello, inspirada no poema "Madrugada camponesa", do próprio Thiago de Mello, fala de esperança na transformação de um contexto difícil, sofrido e desesperador:

Faz escuro, mas eu canto,
porque a manhã vai chegar.
Vem ver comigo, companheiro,
vai ser lindo
a cor do mundo mudar.
Vale a pena não dormir
para esperar
a madrugada cantar.
Já vem vindo o dia,
com a luz da liberdade,
vai lavar de amor o chão malvado.
Quem sofre fica acordado
defendendo o coração
Madrugada da esperança,
já estou vendo uma criança
trazendo a aurora na mão.

Os versos desse poema-canção recorrem a metáforas sempre renovadas por sua força expressiva: a noite que se muda em dia traz cores e música, luz, liberdade e amor para *lavar o chão malvado*. Nesse poema, o eu lírico põe-se de frente para os primeiros sinais do novo dia, aos quais se agarra com a força dos sobreviventes a um período de desamparo, solidão e dor representado pela ausência de visão própria ao escuro da noite ("faz escuro, mas eu canto/porque a manhã vai chegar"). A noite do sofrimento e o dia da alegria são oposições que na metáfora são articuladas por um eu que convida outros iguais a ele ("vem ver comigo, companheiro") a ultrapassar o momento presente em razão de uma diferença que se avizinha ("quem sofre fica acordado/defendendo o coração/Madrugada de esperança"). É a criança, por fim, o símbolo que, vindo na direção de quem espera, traz o novo dia e tudo o que ele comporta de novo e bom ("já estou vendo uma criança/trazendo a aurora na mão").

Ao proclamar a esperança, essa poesia sugere um tema importante: o da resiliência, entendida como “a capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade” (Grotberg, 2005, p. 15). Ante a escuridão, a feiúra e a maldade, o poeta canta e alimenta a esperança, afirmando, como que para transmitir aos que sofrem, essa sua capacidade de resistir e aprender com a dor: “quem sofre fica acordado/defendendo o coração”. Melillo (2001, p. 11) lembra que tal poder de resistência resulta, na história individual marcada pela dor, do “apoio irrestrito de algum adulto significativo, familiar ou não”.

Vê-se, então, a importância, em episódios de violência, de que adultos capazes de alimentar a esperança em si mesmos acolham crianças e adolescentes marcados pela violência – seja de modo sistemático, seja de modo circunstancial, mas fortemente doloroso –, para que essas crianças e adolescentes possam superar o traumatismo inerente à situação (“lavar de amor o chão malvado”).

Na escola, a resiliência em contextos sistemáticos ou ocasionais de violência pode ser promovida mediante o clima escolar, o que tem mais oportunidade de ocorrer num regime de escola em tempo integral, desde que essa escola corresponda a certos critérios ideais para a formação da democracia. Esta é a ideia central deste texto, que discute a capacidade humana de superar traumas a partir do contexto escolar – pensado como espaço para a elaboração do sofrimento, quando exercita, por meio de dispositivos pedagógicos, o reconhecimento, pela fala, do sofrimento e sua superação através de ritos rotineiros.

Este artigo se divide em três partes: na primeira, apresentam-se os conceitos de clima escolar, resiliência e violência na escola. Adiante, à luz desses conceitos, discutem-se os prováveis efeitos, sobre o clima escolar, de um caso de violência física extrema, como o do massacre de alunas e alunos na escola Tasso da Silveira, tão recente quanto brutal. A partir dessa ilustração, são apresentados alguns princípios de ação que podem, em contextos semelhantes, ser empregados como orientadores para a definição de estratégias de reconstituição de uma atmosfera de paz nas escolas. Por fim, esses princípios servem como mote para uma relação que apenas é sugerida e se mantém aberta, como um tema a desenvolver-se em outra ocasião: a da relação entre propiciação de condições para a resiliência e a escola em tempo integral.

Clima institucional e violência na escola

Toda instituição supõe uma teia de relações em torno das quais processos grupais são estabelecidos: vínculos afetivos, padrões de interação social (como competição, colaboração) e identificações são alguns entre eles. Dessas relações produz-se – a partir de uma rotina de ações conjuntas, mais ou menos orquestradas em torno de objetivos compartilhados e de uma disciplina para a convivência – o clima institucional, capaz de determinar os rumos individuais dos integrantes da instituição e, conseqüentemente, afetar a própria instituição.

Cunha e Costa (2009, *apud* Brito e Costa, 2010, p. 501) apresentam uma definição que resume o antes afirmado: o clima de uma instituição consiste num

“conjunto das expectativas recíprocas compartilhadas pelos indivíduos em um ambiente institucional”. Cornejo e Redondo (2001, p. 16) são mais minuciosos quando conceituam: “o que define o clima social de uma instituição é a percepção que têm os sujeitos acerca das relações interpessoais que estabelecem no contexto escolar (em nível de aula ou de toda escola) e o contexto ou marco em que estas interações dão-se”.

Com a escola não é diferente. O clima escolar está associado aos modelos de relacionamento em contatos sociais (muitas vezes aprendidos fora da escola), aos tipos de percepção sobre o espaço, o tempo e as atividades (a organização escolar), às condições materiais (infraestrutura, tamanho do prédio, posse e uso do material de consumo e de recursos audiovisuais, disponibilidade de merenda para o intervalo etc.), no sentido que se dá a essas ações na escola (a percepção e as expectativas antes citadas). Em uma instância ideal, esse clima deve caracterizar-se “um bom relacionamento coletivo, produtivo e prazeroso” (Rocha, Perosa, 2008, p. 431).

Reconhece-se, portanto, que o clima escolar é efeito determinado tanto por elementos objetivos quanto por outros de natureza intersubjetiva e mesmo subjetiva. Estes dois últimos fatores – dizendo respeito, particularmente, à qualidade das interações – podem ser capazes de compensar eventuais (ou mesmo sistemáticas) falhas materiais e são promovidos, no cotidiano, por pequenas e constantes ações orientadas pelos educadores e educadoras, tanto mais quanto conseguirem trabalhar em grupo.

178

Uma vez cobertas de uma dotação mínima de recursos, são os processos psicossociais e as normas que caracterizam as interações desenvolvidas na instituição escolar (considerada como um sistema social dinâmico, com uma cultura própria) o que realmente diferencia umas escolas de outras, em sua configuração e nos efeitos obtidos sobre a aprendizagem. (Cornejo, Redondo, 2001, p. 13).

Ora, aqui se trata da cultura escolar e de seu conteúdo, de que, para autores como Schein (*apud* Hernández y Hernández, Sancho Gil, 2004), o clima escolar é a expressão mais imediata. Ainda que o clima escolar diga de uma atmosfera psicológica e a cultura de práticas rotineiras, muitas vezes inconscientes e capazes de promover a unidade do grupo, ambos estão intrinsecamente ligados. Alguns indicativos de um bom clima escolar são, portanto:

O respeito às opiniões do corpo docente, em estruturas escolares não autoritárias; o compromisso; a vocação; a liderança pessoal; o apoio individual ao aluno; o compartilhamento das responsabilidades; demonstrações de afeto e tratamento pessoal; baixo grau de flutuação de professores (ou seja, manutenção do mesmo professor durante todo o período letivo) e as altas expectativas em relação aos alunos foram elementos-chave das escolas bem sucedidas. (Gomes, 2005, p. 290).

Como se vê, o clima escolar é medido pelo grau de bem-estar experimentado por quem trabalha ou estuda na escola. Mas, cabe lembrar, escolas com bom clima também se abrem à comunidade e às famílias do seu alunado e se tornam lugar de convivência entre amigos. Do lado dos discentes, esse conjunto ideal de fatores promove consequências positivas sobre sua aprendizagem: uma escola que oferece um bom clima permite melhor desenvolvimento socioemocional do alunado; mais chances para

a assimilação e memorização de conteúdos novos, garantindo um rendimento mais alto que aquele em outras condições (Cornejo, Redondo, 2001, p. 17).

Tudo isso é efeito da intervenção docente e também do trabalho de outros profissionais que, atuando na escola, colaboram para a constituição dessa espécie de estima positiva pelo lugar de trabalho: “Do ponto de vista do ensino (não da aprendizagem), os efeitos dos colegas, tanto ao nível da escola quanto da turma, afetam apenas a probabilidade de diversas alternativas de ensino-aprendizagem ocorrerem e, ainda assim, tais efeitos seriam indiretos” (Gomes, 2005, p. 297). É ainda o próprio Gomes quem lista algumas das intervenções habituais para contribuir com um clima escolar favorável: clareza de metas e normas, clareza do ensino (segundo o nível cognitivo do alunado), flexibilidade do planejamento, motivação, capacidade autocrítica, criatividade para oportunizar momentos motivadores e participativos para o alunado, administração adequada de consequências ao comportamento de alunos.

É óbvio, então, que o clima escolar possa ser afetado por variações eventuais desses componentes materiais, sociais e psíquicos. Isso é ainda mais verdadeiro quando se trata de situações de violência mais ostensiva.

De um lado, deve-se reconhecer com diversos autores (Abramovay, Rua, 2002; Adorno, 2002; Charlot, 2002; Waiselfisz, 2004, entre outros) que a sociedade brasileira é marcada, historicamente, pela violência, por sua impunidade e clara tolerância – a ponto de ter sido ela invisível por muito tempo na maior parte dos domínios sociais (inclusive na escola). Parte dessa violência, caracterizada como padrão social para resolução de conflitos numa cultura desigual, competitiva e armada, invade periodicamente a escola: é o caso da violência na escola, como a define Charlot (2002), própria a invasões de traficantes e assaltantes, por exemplo, ou ainda de comportamentos agressivos, física e verbalmente, aprendidos fora da escola e no seu interior reproduzidos, com vista à delimitação de lugares de poder. Assim se dá com o *bullying* e com outros tipos de agressão, não só entre alunos, mas entre adultos e profissionais.

De outro lado, a literatura aponta para ocorrências em que a violência é intencionalmente dirigida contra a escola, a fim de impedir seu funcionamento, afetando-lhe parcial ou inteiramente: a depredação do patrimônio, a agressão a profissionais e alunos que lá trabalham e estudam. Esse tipo de situação, antes mais rara, repete-se com mais frequência nas últimas décadas – para muitos autores, como Debarbieux (2001) e Peralva (1997) – por conta da depauperação material e simbólica da instituição escolar, diante da defasagem entre as demandas atuais do capitalismo e a capacidade da escola em responder eficazmente a tais exigências.

Por fim, a violência da própria escola, identificada e criticada por autores como Foucault (1993), Bourdieu e Passeron (1982), é aquela pela qual a instituição, por sua própria lógica interna, implicitamente promove o adestramento individual e a seleção social, impedindo variações comportamentais que fujam ao padrão esperado e preparando para a divisão social e econômica. Nessa categoria, encontram-se também as violências simbólicas praticadas por profissionais da escola contra o alunado – como agressões verbais, ofensas e humilhações.

Se é necessário entender, a partir dessas três categorias descritivas, que a violência fez e faz parte da escola, sem dúvida também se deve admitir que a escola, em geral, não foi ou é lugar de episódios de extrema agressão física – como aquele ocorrido na Escola Municipal Tasso da Silveira, no dia 7 de abril de 2011, em que 12 crianças foram assassinadas e mais de 20 pessoas foram feridas, a partir da investida solitária de um ex-aluno, Wellington Oliveira, que, suficientemente armado, atirou para matar a queima roupa tantas pessoas quantas pudesse.

Se histórias semelhantes já são conhecidas em países como os Estados Unidos (onde mais de um morticínio já ocorreu), a Alemanha e a Finlândia, no Brasil esse massacre fez abrirem-se os olhos para o fato de que nenhum lugar em que haja condições infraestruturais de acesso às armas e a endereços com aglomeração de pessoas está isento do risco de explosões de fúria que só se explicam por crises de evidente psicopatologia.

Por sua extensão, intensidade e subitaneidade, esse provavelmente foi o mais traumático de que se tem notícia, em se tratando de violência física armada no Brasil, com consequências que perdurarão por anos, particularmente nas vidas tanto de quem conseguiu escapar à morte quanto de quem perdeu alguém nessa tragédia.

Trauma e clima escolar: sofrimento e resiliência

A psicologia explica o trauma como um “evento no qual uma pessoa testemunha ou vivencia uma ameaça a sua própria vida ou segurança física ou a de outros e experimenta medo, terror ou impotência”, de modo que “desafiam a visão do mundo de um indivíduo como lugar justo, seguro e previsível”, particularmente os causados por comportamento humano (American Psychological Association, 2010, p. 992). Ele geralmente se transforma em gerador de uma doença psíquica, de um distúrbio emocional (Braconnier, 2006).

Tal é, exatamente, o caso vivido por alunos, alunas, professoras e professores da Escola Tasso da Silveira: os dados coletados e divulgados pela imprensa sobre a sequência de ações do atirador demonstram a precisão e a intencionalidade que caracterizam a violência em seu mais alto grau, quando a outra pessoa é transformada em puro objeto e destituída de sua alteridade (no exemplo, transformada em alvo para os tiros). Mantidas impotentes, fugiam as que podiam, jogavam-se ao chão as que não podiam fugir, diante do homem que não queria reféns, mas o reconhecimento por meio da vingança. Suas vidas foram ameaçadas e as de 12 colegas foram tiradas, pondo não só essas crianças e adolescentes em altíssimo grau de risco, mas provocando toda a sociedade a discutir as causas e consequências da matança, cujo horror foi especialmente acentuado pelo cenário em que se deu — uma escola de paz, tradicionalmente ainda associada a um lugar protegido.

Ora, interessa aqui entender o trauma no que ele ameaçou as identidades do alunado, do professorado e, de certo modo, de toda a sociedade. No que diz respeito ao alunado e ao professorado, vários depoimentos noticiados pela imprensa já apontam para os efeitos deletérios sobre suas vidas. Alguns alunos não conseguem

falar, outros não conseguem se entregar ao sono, outros não se alimentam, não saem de casa ou não conseguem esquecer as cenas sanguinolentas em que viram morrer seus colegas, outros ainda não conseguem voltar à escola de que gostariam de afastar-se ao máximo – todas essas reações num esforço psíquico repetido de controlar, minimamente que seja, os efeitos subjetivos que a situação provocou: num primeiro tempo, ameaça à integridade de suas vidas; depois, ameaça a seu psiquismo, a seus autoconceitos e, finalmente, à sua própria condição de alunos e professores.

Os alunos, mais que seus professores, estiveram expostos à força do acontecimento, dada sua imaturidade psíquica, mas não se pode pretender que os adultos não estejam marcados profundamente – quem perdeu filhas e filhos, como Noeli Rocha, mãe de Mariana assassinada aos 12 anos, não consegue ver sentido na retomada das atividades pela escola: “Não me deram conforto, nem tranquilidade [na primeira reunião de pais e mestres após a tragédia]. [...] Se eu tivesse poder, eu derrubava essa escola” (Volta às aulas na Escola Tasso da Silveira preocupa pais, 2011).

Mas é claro que educadores e funcionários presentes na escola no momento da mortandade também experimentaram a impotência e a vulnerabilidade, sendo afetados. Esses profissionais tiveram posta em questão sua função de transmissores do saber às vidas de seus alunos e alunas, ante a força bruta que anula, ao menos temporariamente, a validade da mediação simbólica dos conflitos pelo saber. Em outras palavras, não só a integridade física correu risco, mas a autoimagem profissional pode ter sido duramente ferida. Além disso, viram-se penosamente ameaçados em seu lugar de trabalho, de modo a estarem sujeitos ao estresse pós-traumático laboral – como é o caso de uma professora que chora e se sente culpada por ter autorizado a entrada de Wellington na escola, em razão das palestras de ex-alunos pelo quadragésimo aniversário da instituição. Por isso, todos vêm recebendo apoio psicológico e foram envolvidos na tarefa de reconstituir a imagem da escola, drasticamente afetada junto a alunos e seus familiares (Leal, 2011; Moratelli, 2011).

A população, por sua vez, reagiu perguntando-se pelas causas que permitiram tanta dor. Isso só foi antecedido pelo ódio dos moradores vizinhos à escola, que queriam linchar o atirador (e que, estando ele já morto, depredaram por dois dias seguidos sua casa). O assassino rapidamente foi tachado de “monstro”, num esforço imaginário de diferenciá-lo de todo o resto – por sua loucura e, ao mesmo tempo, por sua aparente semelhança que não levou ninguém a prever o mal que se praticaria. Bom exemplo da repulsa coletiva encontra-se na fala do coveiro que enterrou o corpo do psicótico, ao descobrir ter sido designado para essa tarefa: “O sentimento foi de ódio. Acho que um cara desses não merecia ser enterrado” (Lorenzi, 2011).

Considerando que o enterro é simbolicamente o representante de um cuidado para com alguém que teve certa dignidade quando vivo, esse ódio claramente assumido expressa a mistura de impotência – diante do absurdo da ação que, em última instância, permanecerá impune (já que o autor está morto) – com demonização de Wellington Oliveira, para rapidamente o desumanizar. Certamente que no sentido

mais elogioso o assassino não foi humano, mas no sentido antropológico e psicológico ele não era senão humano e os motivos da ignomínia de seu ato não podem ser afastados do mais recôndito interior da subjetividade humana, comum a todos.

No entanto, algo muito importante deve ser considerado, na contramão do que poderia levar a um discurso determinista e fatalista: diante do sofrimento provocado pelo trauma, muitas pessoas conseguem ser resilientes, ou seja, são capazes de se restabelecerem psíquica e socialmente diante de uma experiência de sofrimento, intenso ou, senão, duradouro, sem adoecerem de modo permanente ou grave durante esse processo e mantendo vínculos sociais saudáveis e produtivos. São capazes, igualmente, de aprenderem com essa experiência, de modo a criarem dispositivos e estratégias que, de um lado, previnam a redução do risco de novamente serem expostas a situações traumáticas e, de outro, promovam o aumento das condições para resistirem bem ao trauma — se o sofrimento for, em última instância, impossível de controlar-se em todas as suas variáveis causais (Assis, Pesce, Avanci, 2006; Grotberg, 2005).

A resiliência, segundo especialistas, é recente, mas o fenômeno é tão antigo quanto o manejo do sofrimento humano. Nomeada a partir de uma noção oriunda da Física, no campo psicossocial a capacidade de “metamorfosar as adversidades da vida” (Assis, Pesce, Avanci, 2006, p. 17) é entendida pelo prisma da preservação da saúde e da aprendizagem diante do sofrimento. Como lembra Grotberg (2005), a resiliência depende, sobretudo, do momento da vida em que o sofrimento é vivido pela pessoa — envolvendo, em diferentes etapas, habilidades, motivações e sentimentos decorrentes de processos como o desenvolvimento da autoconfiança, da autonomia, da iniciativa e da identidade —; das mudanças ocorridas nas condições adversas eventualmente causadoras de trauma; e da rede de relacionamentos socioafetivos em que se insere a pessoa traumatizada (suporte social).

Consequentemente, a resiliência caracteriza-se como um processo muito aberto, interativo e dinâmico, mas também relativamente mensurável e previsível, associado não só ao sofrimento mas, em seu sentido mais amplo, à própria saúde mental, de modo a ser possível identificar três elementos-chave para o reconhecimento dessa capacidade (Infante, 2005, p. 26): a situação adversa, a adaptação positiva à situação (ou mesmo a superação dessa situação) e o processo próprio à “dinâmica entre mecanismos emocionais, cognitivos e socioculturais que influem no desenvolvimento humano”.

Reconhecendo, então, que o suporte social é um componente decisivo para promover a resiliência, pode-se compreender o valiosíssimo papel da escola nesse processo. Condição social compulsória para crianças e adolescentes, as instituições de ensino constituem-se em núcleos de convivência cujo clima pode propiciar algumas condições fundamentais para a resiliência ou, por outro lado, negligenciá-las. Já se destacou a relevância de um bom clima escolar para a aprendizagem, parecendo lógico associar igualmente bom clima escolar e resiliência. Sobre a relação entre esta e educação, afirma Melillo (2005, p. 88) que

os pais constroem resiliência quando mantêm com crianças ou adolescentes uma relação baseada no amor incondicional (o que não significa falta de limites adequados), que se expressa em seus atos, quando favorecem a autoestima e a autonomia, estimulam a

capacidade de resolver problemas e de manter um bom astral em situações adversas e instalam um clima de afeto e alegria. Também acontece no caso de professores [...], quando incluem em sua tarefa condutas como as mencionadas, quando se preocupam, mais do que com seu trabalho, com os destinatários.

O enfoque no cultivo de uma boa qualidade da relação com o alunado é fundamental: “Dessa maneira, instaura-se um tipo de relação com o aluno, estimuladora da sua autoestima, ponto de partida para a construção da resiliência” (Melillo, 2005, p. 100). Além desse cuidado basilar, para o clima escolar promotor de resiliência, também é necessário considerar a organização da escola e a inclusão da vida e dos conhecimentos discentes no processo de ensino, envolvendo familiares e comunidade na unidade de ensino. Organização institucional, abertura pedagógica e curricular e suporte social são os eixos que na escola promovem a resiliência, como resume Bonnie Benard (*apud* Melillo, 2005, p. 100-101):

Quando as escolas são lugares onde há apoio, respeito e a sensação de pertencer a um grupo, fomenta-se a motivação para a aprendizagem. O carinho mútuo e as relações baseadas no respeito são fatores críticos e determinantes para o estudante aprender ou não, os pais começarem e continuarem envolvidos com a escola, um programa ou estratégia surtir efeito positivo, uma mudança educativa ser de longo prazo e, por último, para que um jovem sinta que *tem* um lugar especial na sociedade. Quando uma escola redefinir sua cultura, construindo uma visão com um compromisso que se estenda à comunidade escolar inteira e que se baseia nesses fatores críticos de resiliência, terá força para ser um “escudo protetor” para todos os seus alunos e um guia para a juventude de lares em perigo e/ou comunidades pobres.

Se esse escudo protetor não é capaz de impedir que todo tipo de adversidade penetre na escola, poderá reduzir o impacto de experiências aversivas. As escolas que promovem tais condições em seu espaço institucional não estão imunes a conflitos, como a violência, nem conseguem poupar inteiramente que seu alunado os experimente – pois os alunos pertencem a famílias e comunidades que são por vezes alvos de situações de violência (podendo também nela estar implicados, inclusive, como seus autores) –, mas tais instituições de ensino terão mais chances de reagir positivamente aos efeitos deletérios do trauma.

Podem servir como exemplo disso, em relação a situações de violência, as experiências escolares apresentadas por Abramovay *et al.* (2003), que argumentam: quanto mais escolas integrarem estratégias de intervenção em face da violência de modo sistemático no seu cotidiano, agindo inclusive para o melhoramento do clima escolar, maiores as chances de sucesso na gestão de situações. Essas são as “escolas boas”, nos discursos de alunos, reproduzidos em itálico pelos autores:

Quem consegue arranjar uma escola boa tem mais oportunidade do que os outros, que acabam entrando nas drogas. Ainda que tal opinião mereça ser relativizada, é possível reconhecer que traduz, de alguma forma, um sentimento de que caberia em grande parte à escola a responsabilidade pelo destino daqueles que por ela passam. A existência de um “bom clima” transparece em observações que destacam a sintonia entre a expectativa dos alunos e o cumprimento da função de ensinar da escola, como aponta um entrevistado que, ao ouvir de jovens estudantes de estabelecimentos de outros bairros que havia colegas que portavam armas, retrucou: Nossa, na minha escola não, o pessoal leva um livro, caderno... (Abramovay et al, 2003, p. 325).

O rumo adotado por uma escola no manejo de seus conflitos e, em particular, das situações de violência determina, assim, se a instituição promoverá ou não mais resiliência entre seus alunos e alunas. Se as ações forem pontuais, por exemplo, tenderão a perder de vista o caráter processual que define tanto o trauma quanto a resiliência (já que ambos são complexos, dependem das significações dadas pelos envolvidos e mudam ao longo do tempo). Já se as estratégias implicarem o envolvimento da estrutura institucional e dos atores escolares – direção, corpo técnico, docentes, todos articulados aos discentes, suas famílias e comunidades – haverá mais chances de que as práticas pedagógicas modifiquem o clima escolar para melhor ou, se não, o conservem suficientemente forte para elaborar os abalos decorrentes de situações traumáticas.

A (re)constituição da escola como lugar de paz: em tempo integral?

Como se pode identificar os esforços no sentido da resiliência, diante do vivido pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Tasso da Silveira — às voltas com o problema de retomar o trabalho e fazer face à horrível matança de seus alunos e alunas? A mídia (Caetano, Vieira, 2011; Giraldo, 2011; Vieira, 2011) tem acompanhado várias iniciativas adotadas na unidade de ensino que podem ser classificadas em três grupos, cujas metas estão imbricadas: a parada inicial, o retorno às atividades e o apoio psicossocial às pessoas envolvidas — tratando de promover o luto, a elaboração da dolorosa memória e a reorganização do cotidiano e da imagem da própria escola atingida.

A parada da escola, diante do choque, por dez dias, foi automática, inevitável e, depois, assumida como necessária para uma mínima recomposição dos afetos e da tranquilidade, bem como para que se inicie um tipo de luto pela perda da imagem de segurança que parecia haver entre os seus membros. Após a imediata e abundante divulgação de notícias e a exploração, pela mídia, de possíveis razões para o ocorrido, a repercussão da tragédia levou várias instâncias oficiais a marcarem esse luto, que na escola apenas começou a ser vivido muito gradualmente, mediante cerimônias e ritos que lembraram os mortos (flores, orações, usos de cartazes) e que insistiram, alguns dias após, na preservação da unidade de ensino – como no abraço à escola, dois dias depois das mortes.

Já o retorno às atividades foi pensado por meio de estratégias que envolveram o uso de um prédio reformado, em que algumas marcas físicas foram alteradas – nova pintura, novo emprego das salas em que as crianças e adolescentes foram mortos – e outros espaços foram criados para começar a narrar-se outra história – um mural, um grande aquário –, sempre com a preocupação de sugerir a superação gradual do sofrimento e a revalorização do espaço físico da escola, na recuperação da rotina. “O passado tem que ficar para trás nas nossas mentes. O importante é pensar no hoje para ter um futuro melhor. Quero voltar a estudar e ter uma vida normal”, afirmou um aluno de 10 anos, presente na escola durante o massacre. Também os gestos prévios ao retorno às aulas – como os discursos em prol da

continuidade do funcionamento da escola – e a recepção aos alunos, no último dia 18 de abril, por professores e professoras, para atividades não curriculares, foram organizados em função da revitalização institucional: dois meses de readaptação são previstos, com atividades artísticas e lúdicas.

Por sua vez, o cuidado com as pessoas direta ou indiretamente envolvidas com as atividades da instituição mostrou-se a partir da garantia governamental em dispor, na escola, para alunos e familiares, assistentes sociais, psicólogos e outros profissionais de apoio; as pessoas encontram-se tanto para lembrar os mortos como para planejar a nova direção dada a suas vidas e à própria escola. Além disso, interromperam-se as atividades na rede municipal, por duas horas, no dia 13 de abril, para discutir o futuro de todas as escolas. No retorno, em 18 de abril, além dos professores, uma centena de pessoas buscou receber os alunos às portas da escola.

Como entender as medidas adotadas para a proteção e a retomada da escola? Tanto o luto das perdas humanas, materiais e simbólicas quanto o reinvestimento da imagem escolar, por meio do cuidado das pessoas, acompanhado, em parte, pela reconfiguração, em parte pelo restabelecimento de rotinas de trabalho, são garantidos por momentos de fala e escuta, de expressão do próprio sofrimento e do desejo de recomeçar, assim como pelo gesto e pela valorização dos vínculos entre aqueles e aquelas que sobreviveram ao trauma e têm a tarefa de aprender com ele.

Da perspectiva psicológica, portanto, todas essas providências orientam-se pelo esforço de dar algum sentido ao horror e novo significado à rotina escolar e ao trabalho por ela organizado. Evidentemente, isso dependerá das identificações mútuas que as pessoas conseguirem em função de terem sido submetidas aos mesmos impactos, mas também dos ideais que as vinculam à escola em questão.

Ora, uma das alternativas que incentivam a formação dessa identificação pode estar na escola em tempo integral. Como em boa parte dos países desenvolvidos, o alunado que passa mais tempo numa escola com bom clima escolar tem mais chances de ser protegido e de tornar-se resiliente, já que essa escola tende a tornar-se, de fato, um lugar de formação mais ampla – não apenas no plano intelectual, mas também relacional e afetivo.

Mas para tanto, como adverte Cavaliere (2007), é necessário que essa escola se diferencie da convencional. Estudar numa escola em tempo integral que tenha um clima escolar aversivo é estender os fatores de risco à violência, sobretudo aquela que se dá entre iguais. Por isso a pergunta: que escola pretender em tempo integral? E, mais especificamente em relação ao problema deste artigo, que escola em tempo integral pode promover um bom clima, capaz de garantir condições para a formação pacífica segundo critérios que também sejam democráticos e democratizantes? Afirma essa autora:

Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. Diferentemente, a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência. Nesse sentido, ou seja, entendendo-se mais tempo como oportunidade de uma outra

qualidade de experiência escolar, é que a escola de tempo integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional brasileiro. (Cavaliere, 2007, p. 1023).

Numa perspectiva mais emancipatória e menos assistencialista e autoritária, essa concepção de escola em tempo integral é a que mais se aproxima, na prática, das condições favoráveis à constituição de um clima escolar motivador e propício à aprendizagem e à convivência.

[...] a estabilidade de uma instituição organizada, rica em atividades e vivências é o que pode fazer da escola um ambiente de formação para a democracia. Nesse modelo, o espaço escolar é o centro de referência, mesmo que eventualmente algumas atividades sejam feitas fora dele. Os professores pertencem à escola, da mesma forma que os alunos. Há um corpo social, há uma instituição com identidade própria, com objetivos compartilhados e que pode se fortalecer com o tempo integral e com uma proposta de educação integral. (Cavaliere, 2007, p. 1031)

Não é à toa que a escola em tempo integral converge para as pretensões de uma instituição cujo clima concorra para a resiliência e a paz. Se tal clima pode ser constituído em escolas com apenas um turno, mais verdade ainda na escola em tempo integral acima caracterizada, pois no mesmo prédio não haverá três escolas distintas (uma por turno), mas uma somente. Ainda que esse modelo integral deva-se em parte provavelmente a outros fatores não especificamente pedagógicos (Cavaliere, 2007), suas razões pedagógicas são mais fortes e melhores que as do modelo brasileiro tradicional.

Se aquelas estratégias forem pensadas no modelo da escola democrática deweyana, compreende-se a afirmação anterior: o tempo dedicado à escola por discentes e docentes serve como substrato para reforçar ainda mais os vínculos interpessoais. Quanto mais tempo se passa junto, mais se pode conhecer o outro, envolver-se com ele, aprender a partir da convivência a resolver pacificamente conflitos — tudo isso concorrendo, entre o alunado, para a valorização dos vínculos escolares. Para os educadores, em particular, esse tempo, num paradigma ideal, aumenta as chances de que se possa dar atenção individualizada aos alunos, conhecê-los, além de trabalhar em grupo e pensar as dificuldades de cada aluno e turma num espaço coletivo; foro mediador para aprendizagem de estratégias e posturas a serem adotadas por todos em situações de conflito. Se essa escola não está isenta de expor-se à violência mais brutal, nesse enquadre, o luto, a elaboração de novos sentidos para a escola e o atendimento a necessidades individuais e grupais, certamente, ficam bem mais possíveis.

Não parece ser por acaso, afinal, que seja a extensão do uso das escolas e de seu tempo em atividades extraescolares (esportivas, artísticas etc.) e a abertura do espaço escolar à comunidade nos finais de semana o que caracteriza várias experiências bem-sucedidas de gestão da violência e de constituição de um bom clima institucional (Abramovay *et al*, 2003), um pouco na direção daquilo que Cavaliere (2007) denomina “concepção multissetorial de educação integral” — ou seja, uma escola que se multiplica em outros turnos, com atividades complementares, ou mesmo em lugares complementares de acesso à cultura (museus, estádios etc.), com todos os riscos e ganhos que essa proposta traz consigo.

Numa situação ideal, e a partir das experiências consideradas, pode-se afirmar ser essa escola, até agora, a mais favorecedora das identificações que tecem a rede relacional que, por ter mais tempo, dá suporte aos atores escolares em ocasiões traumáticas, de modo a permitir que quem veja, em momentos de escuridão, a aurora, ainda delicada como uma criança, possa manter-se em pé, para ajudar companheiros a ficarem acordados e defenderem o coração, cantando juntos.

Referências bibliográficas

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

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. (Org.). *Violências nas escolas*. Brasília: Unesco, 2002.

ADORNO, S. Adolescentes, crime e violência: contribuição ao debate "Ética e Violência" (01.06.98). In: ABRAMO, Helena W.; FREITAS, Maria V.; SPOSITO, Marília P. (Orgs). *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 97-110.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. *Dicionário de Psicologia*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRACONNIER, A. Traumatismo. In: DORON, R.; PAROT, F. *Dicionário de Psicologia*. São Paulo: Ática, 2006. p. 766.

BRITO, M. de S. T.; COSTA, M. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 15, n. 45, p. 500-510, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/08.pdf>>.

CAETANO, E.; VIEIRA, I. Voluntários arrumam Escola Tasso da Silveira para volta às aulas na segunda-feira. *Agência Brasil*, Rio de Janeiro, 16 abr. 2011. Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2011-04-16/voluntarios-arrumam-escola-tasso-da-silveira-para-volta-aulas-na-segunda-feira>>. Acesso em: 22 abr. 2011.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>>.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>>.

CORNEJO, R.; REDONDO, J. M. El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, CIDPA, Viña del Mar, n. 15, p. 11-52, oct. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v9n15/art02.pdf>>.

DEBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a11v27n1.pdf>>.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 10. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1993.

GIRALDI, R. Escola Tasso da Silveira reabre depois de 11 dias da tragédia que matou 12. *Agência Brasil*, Rio de Janeiro, 18 abr. 2011. Disponível em <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2011-04-18/escola-tasso-da-silveira-reabre-depois-de-11-dias-da-tragedia-que-matou-12>>. Acesso em: 22 abr. 2011.

GOMES, C. A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 281-306, jul./set. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27551.pdf>>.

GROTBERG, E. H. Introdução: novas tendências em resiliência. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. et al. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 15-22.

HERNÁNDEZ Y HERNÁNDEZ, F.; SANCHO GIL, J. M. *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: Ministério de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2004.

INFANTE, F. A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. et al. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 23-38.

LEAL, L. N. Escola reabre para as aulas já no dia 18; até lá, professores terão ajuda psicológica. *Estadão.com.br*. São Paulo, 11 abr. 2011. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/2011_0411/not_imp_704468,0.php>. Acesso em: 22 abr. 2011.

LORENZI, S. "Sentimento foi de ódio", diz coveiro que enterrou corpo. *Ig Último Segundo*. Rio de Janeiro, 22 abr 2011. Disponível em <<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/rj/aposentimento+foi+de+odioapos+diz+coveiro+que+entrou+corpo/n1300094684629.html>>. Acesso em: 22 abr 2011.

MELILLO, A. Prefácio. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. et al. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 11-13.

MONSUETO; MELLO, Thiago de. Faz escuro mas eu canto [1964]. Intérprete: Virgínia Rosa. *Baita negão*. São Paulo: Selo Sesc, 2008. 1 CD. Faixa 10.

MORATELLI, V. Em depoimentos, professores contam detalhes do massacre no Rio. *Ig Último Segundo*. Rio de Janeiro, 7 abr. 2011. Disponível em <<http://ultimosegundo.ig.com.br/eleicoes/pesquisas/rj/em+depoimentos+professoras+contam+detalhes+do+massacre+no+rio/n1300035873538.html>>. Acesso em: 22 abr. 2011.

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

ROCHA, M. S. P. M. L.; PEROSA, G. S. Notas etnográficas sobre a desigualdade educacional brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 425-449, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/07.pdf>> .

VIEIRA, I. Alunos retomam atividades na Escola Tasso da Silveira. *Agência Brasil*, 18 abr. 2011. Disponível em <<http://agenciabrasil.abc.com.br/noticia/2011-04-18/alunos-retomam-atividades-na-escola-tasso-da-silveira>> . Acesso em: 22 abr. 2011.

VOLTA às aulas na Escola Tasso da Silveira preocupa pais. *Último Segundo*. Rio de Janeiro, 14 abr. 2011. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/rj/volta+as+aulas+na+escola+tasso+da+silveira+divide+pais/n1300076155561.html>> Acesso em: 22 de abr. 2011

WAISELFISZ, J. J. *Mapa da violência IV: os jovens do Brasil*. Brasília: Unesco, 2004.

Fernando César Bezerra de Andrade, doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, é docente nessa universidade.

frazec66@gmail.com