



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

ELEMENTOS RELACIONADOS À VIOLÊNCIA DIRIGIDA AO PROFESSOR: LEGISLAÇÃO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES, MECANISMOS EFETIVOS DE DEFESA E PROTEÇÃO DE UMA CATEGORIA?

Moacir Juliani

Faculdade La Salle- Lucas do Rio Verde/Mato Grosso

David Arenas Carmona

Universidade Federal de Mato do Sul- UFMS/CPAQ

Janete Rosa da Fonseca

Universidade Federal de Mato do Sul- UFMS/CPAQ

RESUMO

As questões relacionadas à violência no contexto escolar têm preocupado educadores brasileiros e de todo o mundo. Refletir acerca das questões relacionadas com a violência na formação docente é essencial. Necessita-se entender que a violência não é algo que apareça pronto dentro da escola. Ao contrário, ela é construída nas relações que se estabelecem diariamente entre os seus atores. Nesta medida, gestores, professores e estudantes constantemente encontram-se no epicentro desta questão. As relações professor-aluno, a base oferecida aos profissionais nos cursos de formação de professores e a legislação que regulamenta estas ofertas, podem auxiliar no entendimento do surgimento de situações de violência nos contextos escolares nas suas diversas formas e nuances em que esta se apresenta. Nesse sentido, o processo de definição das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia foi marcado pelo debate entre diferentes concepções de formação. Pretendeu-se nesse artigo nortear às discussões em torno do atendimento a legislação para a formação dos professores e a possibilidade de formar educadores em meio a um contexto de violência no ambiente escolar, visto que o cenário brasileiro se encontra submerso em um sistema educacional com muitas mazelas, a maioria provocada por uma formação que se encontra, entre outras, desprovida de uma concreta e reflexiva relação teoria-prática. As considerações finais foram pautadas nas pesquisas bibliográficas realizadas, utilizando o método funcionalista, com objetivo maior de interpretação das discussões acerca do tema abordado. Considera-se que apenas o atendimento a legislação educacional não é suficiente para formar educadores em meio a um contexto de violência no ambiente escolar.

Palavras-chave: Formação de Professores. Legislação. Violência Escolar.

ABSTRACT



Issues related to violence in the school context have worried educators in Brazil and around the world. Reflecting on issues related to violence in teacher education is essential. It is necessary to understand that violence is not something that appears ready within the school. On the contrary, it is built in the relations established daily among its actors. To this extent, managers, teachers and students are constantly at the epicenter of this issue. Teacher-student relations, the basis offered to professionals in teacher training courses and the legislation that regulates these offers, can help in understanding the emergence of situations of violence in school contexts in its various forms and nuances. In this sense, the process of defining the Curricular Guidelines for the Pedagogy Course was marked by the debate between different conceptions of formation. The aim of this article was to guide discussions about the provision of legislation for the training of teachers and the possibility of training educators in a context of violence in the school environment, since the Brazilian scenario is submerged in an educational system with many mazes, most caused by a formation that is, among others, devoid of a concrete and reflexive relation theory-practice. The final considerations were based on bibliographical researches, using the functionalist method, with a greater objective of interpreting the discussions about the subject. It is considered that only compliance with educational legislation is not enough to train educators in a context of violence in the school environment.

Keywords: Teacher Training. Legislation. School Violence.

1 INTRODUÇÃO

Na equação espaço-tempo das aulas escolares tem sido colocado o foco das discussões acerca da educação e construção dos conhecimentos necessários para que o homem construa a sua autonomia, como ser determinado e ajustado no espaço e tempo histórico.

As questões relacionadas à violência no contexto escolar têm preocupado educadores brasileiros e de todo o mundo. Refletir acerca das questões relacionadas com a violência na formação docente é essencial.

A partir destas constatações fica claro que as relações que se estabelecem nos contextos sociais não acontecem da forma como era de se esperar. Por outro lado, não podemos pensar a escola como um espaço dado fora de seu contexto e entorno. Ora, se a sociedade apresenta situações de conflito e violência, também na escola a probabilidade de que ocorram é grande. Afinal, a escola é reflexo de seu tempo. É construtora da realidade, mas também está sujeita às transformações sociais e os reflexos destas dentro de seus muros.

Necessita-se entender que a violência não é algo que aparece pronto dentro da escola. Ao contrário, ela é construída nas relações que se estabelecem diariamente entre os seus atores. Nesta medida, gestores, professores e estudantes constantemente encontram-se no epicentro desta questão.



Conforme as mídias da nossa época, as relações violentas que ocorrem na escola e que encontram ecos nas notícias viralizando nas redes sociais de forma polêmica são caracterizadas pela violência contra o professor. Insultos e agressões verbais e físicas temperam os noticiários sensacionalistas que em lugar de construir reflexão e informar de maneira imparcial, reproduzem a violência no ânimo dos desinformados ouvintes, telespectadores e navegadores.

Diante destes pressupostos as questões que produzem inquietação estão relacionadas à violência dirigida ao professor. A Lei 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) traz em seu capítulo IV sobre a educação superior, especificamente no art. 53 incisos II, que ao ensino superior cabe “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”.

Desse modo, o processo de formação do graduando tem assumido centralidade nas discussões acadêmicas. O cenário passa a se configurar, a partir da busca de aderência com os imperativos estabelecidos pela LDB. Por outro lado, tem exigido reorientação dos projetos pedagógicos, bem como a maneira de conceber um ensino de qualidade. Vale também acenar para a responsabilidade dada pela LDB para a formação dos professores a nível superior. O artigo 61 incisos I e II apontam para a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. No campo da formação inicial de professores, algo que precisa ser (re) analisado é a temática violência na escola, o qual tem se apresentado como um fenômeno que vem causando impacto no cotidiano escolar e grande parte dos professores tem dificuldade em se posicionar frente à esta questão, isto porque de fato não estão conseguindo lidar com essa realidade. Não quer dizer que nos cursos de formação de professores não se faça referência a realidade escolar, e, que os estagiários dos cursos de licenciatura ao entrar nas escolas não tomem conhecimento dos reais problemas do cotidiano das escolas e com as situações de violência. Mas somente tomar conhecimento não significa estar preparado para lidar com a situação. Nesse sentido, a questão norteadora desse estudo foi:

Atendendo a legislação para a formação dos professores, é possível formar educadores em meio a um contexto de violência no ambiente escolar? Especificamente pretende-se: Estudar os conceitos sócio históricos de violência e ainda analisar a relação da legislação sobre a formação de professores com sua preparação para enfrentar um contexto de violência escolar, bem como identificar os tipos de violência existentes.

Estabelecer relações entre as situações de violência, agressividade e ou indisciplina com os contextos em que elas ocorrem, perceber as situações ou elementos que são



desencadeadores destas reações podem auxiliar no seu entendimento e proporcionar a planificação de ações metodológicas que auxiliem os professores na construção de relações mais eficazes na tarefa da construção coletiva da aprendizagem que também é uma situação que gera conflitos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme Miriam Abramovay, professora da Universidade Católica de Brasília e coordenadora do Observatório de Violências nas Escolas-Brasil, Marta Avancini, pesquisadora da UNESCO, e Helena Oliveira, oficial de projetos do UNICEF, o fenômeno da violência no cenário escolar é mais antigo do que se pensa. Prova disso é o fato de ele ser tema de estudo nos Estados Unidos desde a década de 1950. Porém, com o passar do tempo, ele foi ganhando traços mais graves e transformando-se em um problema social realmente preocupante. É importante salientar que estas situações, conforme (DAVIDOFF, 2011, p. 378) ocorrem associadas à “violação de expectativas ou desejos pessoais, comportamento socialmente inaceitável, negligência ou diferença, falta de visão ou prejuízo da autoestima ou orgulho pessoal.” Estas emoções surgem como respostas a estímulos, principalmente com Teoria de Resposta Periférica na qual o sistema nervoso periférico responde aos estímulos do ambiente através de reflexos e atos fisiológicos (2001) e a Teoria de Incitamento Inespecífico “Eventos incitantes despertam – simultânea essencialmente – sentimentos, comportamento expressivo e reações fisiológicas.”(DAVIDOFF p. 376).

Dentre os sentimentos que podem levar à indisciplina e à violência através da agressão destaca-se a raiva. “Definimos raiva como uma emoção caracterizada por fortes sentimentos de contrariedade, os quais são acionados por ofensas reais ou imaginárias.” (DAVIDOFF p. 378).

A autora Davidoff (2001, p. 378) destaca a ligação raiva-agressão relacionados com a frustração e o sofrimento: “A frustração surge quando um obstáculo impede as pessoas de fazer algo que desejam, de atingir um objetivo ou satisfazer uma necessidade, um desejo ou uma expectativa.” Considera-se o espaço-tempo das aulas como território contestado, território de disputas. Nem todos os estudantes conseguem manter o equilíbrio emocional quando está em jogo a satisfação de desejos e a expressão de suas opiniões. Ainda a frustração “costuma gerar raiva e frequentemente é seguida de agressão.” A violência é utilizada como forma de canalizar a energia negativa gerada pela frustração. Os cursos de formação de professores não estão (e até mesmo não existiria hipoteticamente um por que estar), preparados para oferecer uma formação voltada para como lidar com situações externas de



violência no cotidiano escolar. Pimenta (1999), enfatiza que a necessidade de uma formação de professores com base em uma prática social de ensinar.

3 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O curso de Pedagogia se constitui um espaço no qual se estuda intencional e criticamente a educação e suas manifestações na sociedade, a partir de uma sólida formação no campo teórico, epistemológico e metodológico da educação e do ensino. Atualmente, tem-se o contexto de uma nova configuração curricular do curso e a consequente alteração do perfil do pedagogo. Desde a promulgação da LDB nº. 9394/96, a área da formação de professores no nível superior de ensino tornou-se um dos temas mais polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar, tornando-se objeto de discussão de pesquisadores, órgãos educacionais, legisladores e profissionais da educação.

O que definiria essencialmente a profissão do pedagogo? Lecionar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental? Organizar e gerenciar uma escola em seus diversos níveis de funcionamento? Refletir sobre as questões da educação como área de conhecimento permeada de especificidades?

É forçoso reconhecer que as diretrizes aprovadas para regulamentar a profissão de Pedagogo se encontram atravessadas por uma ambiguidade que se fazia presente mesmo na primeira versão, quando se havia excluído deliberadamente a formação dos chamados especialistas em educação. Isso porque as funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação, tradicionalmente entendidas como próprias dos especialistas em educação, haviam sido assimiladas à função docente como atribuições dos egressos do Curso de Pedagogia, formados segundo as novas diretrizes. Com a alteração do artigo 14 que aponta “A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei nº 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados”, a ambiguidade se torna explícita no próprio texto normativo uma vez que, mesmo sem regular a formação dos especialistas, esta é formalmente admitida.

Em resumo, o espírito que presidiu à elaboração das diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia foi a consideração de que o pedagogo é um docente formado em curso de licenciatura para atuar, conforme consta do artigo 2º:

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na



área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

E é reiterado no artigo 4º, que o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Eis aí a destinação, o objetivo do Curso de Pedagogia. E como as instituições devem proceder para organizar o curso tendo em vista esse objetivo? Quais as diretrizes a serem seguidas? Que orientação o CNE estabelece como substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso?

Na análise de Saviani (2007, p.127), “[...] as diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório”.

Infere-se, pelas palavras de Saviani, que as diretrizes curriculares nacionais (DCNs) do Curso de Pedagogia são restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico, pluralidade de visões de mundo, etc. As DCNs, de alguma forma permitem uma flexibilidade na configuração do projeto de curso.

Concordamos que é necessário tirar proveito da flexibilidade das diretrizes para, além delas, incorporar nas atividades dos cursos de Pedagogia os aspectos essenciais por meio de um intenso trabalho intelectual que promova o “estudo aprofundado dos clássicos da pedagogia como referência para compreender o funcionamento da escola e intervir deliberadamente na prática educativa desenvolvida em seu interior” (SAVIANI, 2007, p.128).

3.1 VIOLÊNCIA: NA E DA ESCOLA

Existem vários tipos de violência dentro do ambiente escolar, que muitas das vezes podem até passar despercebido perante a sociedade, de acordo com Moraes (1995), a violência é algo muito complexo, pois pode apresentar-se de várias maneiras, podendo ir das mais sutis até as mais brutais, como agressão ao patrimônio ou agressão física; já a sutil por não apresentar o mesmo impacto que a violência brutal tende a passar despercebida.



Para muitos a violência tem crescido graças a modernidade e o aumento do acesso as armas de fogo, no entanto Odalia (1991) afirma que a violência não está vinculada a modernidade que tange a nossa sociedade, mas a partir do momento em que o homem começou a se organizar em grupos é que ela passou a ser praticada. Muitas vezes as reações violentas surgem referentes a questões simples envolvendo reações emocionais, até mesmo de simples discussões e desentendimentos.

Considera-se importante abordar as emoções pelo fato de que se subentende que a violência seja consequências de emoções como a raiva e a agressividade. Conforme Davidoff (2001) as emoções apresentam componentes subjetivos, comportamentais e fisiológicos. Conforme os componentes subjetivos “os aspectos mais vívidos das emoções provavelmente são os sentimentos e pensamentos, os aspectos subjetivos parecem estar entre mesclados.” (p. 371).

As pessoas reagem de diferentes formas à frustração das expectativas. Não há comprovação de que a agressividade tenha componentes hereditários. O que se sabe é que o ambiente tem grande influência no comportamento humano e conforme Davidoff (2001) em algumas culturas a agressão é bem aceita. Ressalta ela, que pessoas que aceitam a agressão provavelmente a ensinam aos filhos como forma de resolução dos conflitos e frustrações, como forma de defesa. Crianças que presenciam violência em seus lares provavelmente reproduzirão estes comportamentos em suas relações.

A escola encontra-se junto com a família como um dos espaços de maior geração de conflitos e frustrações humanas. Para Davidoff (2001, p. 384) “A frustração e o fracasso na escola parecem contribuir para a agressividade.” Crianças com dificuldades de todas as ordens ingressam na escola que nem sempre percebe as suas necessidades, fazendo com que estas se sintam incapazes de responder às expectativas que lhe são impostas, tanto pelas famílias, quanto pelos professores e a escola. Padecem de baixa autoestima, sentimento de inadequação. “Elas culpam os outros por seus problemas e comportam-se de maneira desafiadora e destrutiva.” (p. 384). É o quadro típico do futuro delinquente que começa a se delinear. Em reação a estes comportamentos dos estudantes “os professores e diretores das escolas tendem a considera-los como um transtorno e a puni-los ou ridicularizá-los. O tratamento áspero gera mais hostilidade e alienação.” (p.384)

Com relação a auto estima, Bee (1997) destaca que são os mesmos padrões de valorização para todas as crianças. Destaca a valorização de habilidades acadêmicas, habilidades esportivas e ou boas amizades. “Assim, uma criança que valoriza a aptidão para os esportes, mas que não é alta ou coordenada o suficiente para se sobressair terá uma autoestima mais baixa, se comparada a outra criança também baixa e descoordenada, mas que



não valoriza tanto a habilidade esportiva.” (p. 300). Ainda, a sensação de apoio de pessoa importante para a criança gera um nível mais elevado de autoestima.

Este apoio pode vir dos pais, professores e colegas a quem admira. As crianças que não atingem este nível de apreciação de seus pares destoam das crianças populares da escola. Ao contrário, tornam-se as crianças rejeitadas e impopulares. “Crianças rejeitadas são agressivas, destruidoras e não-cooperativas.” (BEE, 1997, P. 303)

Elas são muito mais propensas a interpretar o comportamento dos outros como hostil ou de ataque do que as crianças menos agressivas ou mais populares.

Quanto à violência pode-se pensar nos contextos escolares e as situações em que a violência ocorre decorrente das relações que nela se estabelecem e que são próprias deste contexto no entendimento da escola como instituição formal da construção do conhecimento. Nesta medida podemos pensar em violência da escola. Também há que se considerar a violência como reação dos indivíduos, suas especificidades e fragilidades que evidenciam a violência à escola como forma de expressão e mecanismos de defesa diante das dificuldades, dos conflitos que se apresentam no contexto. E a violência na escola, como aquela que não é própria deste contexto institucionalizado e que acaba sendo transferida para ela.

A escola como instituição que está inserida em contextos sociais nos quais ocorrem situações de conflito e de violências também manifestará as mesmas situações em seus contextos. Não há como imaginar a escola em uma redoma, em um ambiente idealizado nos quais as relações ocorrem de forma diferente do que a vida real que acontece fora dela.

A partir deste entendimento a escola precisa ser um dos locais nos quais os mecanismos de violência e agressividade seja discutida, entendido, analisado entre seus atores. Isso não ocorre se nestes contextos a eles assuntos sejam tratados como inexistentes.

Também não é privando os estudantes de relações e conflitos que se aprende a lidar com eles. Ao contrário, vivenciando situações em que os indivíduos manifestem suas contrariedades e através do diálogo construir possibilidades de resolução destas situações parece-nos a forma de construir a reflexão acerca do assunto. Sabemos, de forma empírica, o desafio com o qual o professor tem de lidar cotidianamente, pois sua saúde, e até mesmo sua própria vida, em algumas situações, se encontram em risco. De mesma maneira, encontram-se os alunos. Muitas vezes, os alunos sofrem diferentes tipos de violência por parte de seus professores. Para Zaluar; Leal (2001) e Araújo; Pérez (2006), na prática pedagógica de vários professores, há preconceitos e estereótipos afetando o desempenho educacional dos estudantes.



A escola se constitui em um espaço que não é imune as questões que permeiam a sociedade, nela se refletem os problemas com os quais nos deparamos na atualidade e entre estes se encontra a violência. Como lidar com esta situação passou a fazer parte, então, das preocupações de todos os envolvidos com a educação: professores e gestores das escolas de educação básica e da universidade, esta última responsável pela formação inicial dos professores.

Segundo Camacho (apud MARRIEL; et al, 2006), há duas manifestações básicas de violência na escola: física (brigas, agressões físicas e depredações) e não-física (ofensas verbais, discriminações, segregações, humilhações e desvalorização com palavras e atitudes de desmerecimento), tendo como protagonistas, ou vítimas, ora os alunos, ora os professores e funcionários.

Segundo Charlot (2005) não é fácil abordar o tema da violência por se tratar de uma noção que abarca diferentes significados, motivo pelo qual considera necessário distinguir inicialmente a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola. Em relação às violências na escola faz referência à violência praticada no espaço escolar sem estar ligada as atividades da instituição escola, é o caso dos acertos de contas, podendo ocorrer entre os alunos ou ocorrer a partir da entrada de um grupo de jovens do próprio bairro da escola; à violência dirigida à escola que, por sua vez, está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar e se manifesta em forma de depredação do patrimônio ou contra professores que representam a instituição. Por último se refere à violência da escola como sendo uma violência institucional e simbólica que afeta os jovens e que se relaciona com a organização escolar, com o sistema de avaliação, com palavras desdenhosas e com atitudes discriminatórias etc.

Existe, também, certa confusão entre as noções de violência, agressividade e indisciplina e isto fica evidente em textos que abordam tais questões. A agressividade, segundo Charlot, (2005) é uma reação que ocorre em função de uma frustração, já a agressão é um ato de brutalidade física ou verbal e a violência remete a uma característica deste ato e enfatiza o uso da força, do poder, da dominação. A agressão, por sua vez, pode ser violenta ou não. Já no que se refere à indisciplina, Garcia indica que esta noção pode ser compreendida a partir de três das suas principais formas de expressão,

De um lado, é possível situá-la no contexto das condutas dos alunos nas diversas atividades pedagógicas, seja dentro ou fora da sala de aula. Em complemento, deve-se considerar a indisciplina sob a dimensão dos processos de socialização e relacionamentos que os alunos exercem na escola, na relação com seus pares e com os profissionais da educação, no contexto do espaço escolar – com suas atividades pedagógicas, patrimônio, ambiente, etc. Finalmente, é preciso pensar a indisciplina no contexto do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Sob esta perspectiva, define-se indisciplina como a incongruência entre os critérios e expectativas



assumidos pela escola [...] e aquilo que demonstram os estudantes. (GARCIA, 1999, p.102).

Em relação a uma explicação sobre a causa da violência na escola, Moraes; Pescarolo (2007) indicam que esta parece estar relacionada ao esvaziamento da autoridade do professor e isto seria o resultado de um processo anterior ao próprio esvaziamento desta autoridade. Não seriam, portanto, os jovens que estariam retirando a autoridade dos pais e professores, mas segundo os autores estes já não reuniam as qualidades para constituírem-se enquanto autoridades. Parece não fazer muita diferença em ser mais ou menos severo o que de fato vai importar é o quanto existe de coerência entre o que se fala e o que se faz. Isto não se aplica apenas ao professor individualmente, mas a toda a comunidade escolar. Sabe-se que, muitas vezes, ocorrem orientações confusas ou contraditórias ou ainda, existem orientações que são seguidas por alguns professores e por outros não, isto é muito problemático se considerado que é a coerência que vai dar legitimidade à autoridade.

Sabe-se, também, que os atos de violência se produzem sobre um fundo de tensão social e escolar forte, muitas vezes um conflito menor provoca um ato violento, por isso é fundamental identificar a fonte dos conflitos e saber agir em relação a estes conflitos, buscando soluções de cunho educativo. Charlot (2005) aponta vários aspectos que podem se tornar fonte de conflitos, não significa que sempre são, é o caso, por exemplo, de uma escola localizada em um bairro com elevado índice de violência, ou situações de desemprego, uso de drogas. Por outro lado, ocorreram mudanças na sociedade que se refletem no espaço escolar e contribuem para o aumento da violência. O desencanto com o saber, a descrença na escola como possibilidade de inserção profissional e a falta de legitimidade das orientações dos professores.

Já de acordo com Bourdieu o problema continua relacionado à função que a escola desempenha na sociedade. Para Bourdieu (2000, p.14)

[...] as crianças provenientes das classes dominadas [...], de certa maneira, compreendem na prática o papel do sistema escolar na reprodução das desigualdades sociais e os limites das correções que ele pode trazer à hereditariedade social, pelo fato de que, para aqueles que conseguem obter diplomas, a sanção do mercado de trabalho se impõem quase que implacavelmente.

Verifica-se deste modo que a violência na escola se reveste de uma enorme complexidade relacionada a múltiplas causas sociais. Tal fato requer uma atuação especial no processo de formação de professores. Nesse sentido, o currículo passa a ser fator chave na formação dos profissionais da educação.

3.2 Formação de professores: preparados para atuar num contexto de violência?



No que se refere à formação dos professores é importante destacar a importância que a educação superior ocupa na sociedade atual, uma vez que o diploma se apresenta ainda como um diferencial em relação ao mercado de trabalho. Mesmo não tendo empregos para todos, os que possuem uma formação altamente qualificada podem ter mais chances na competição pelos empregos restantes.

Esta importância faz da educação superior um alvo de críticas sobre a sua adequação social. Segundo Sousa Filho (2006), não é de hoje que as universidades são acusadas de ser indiferentes às necessidades da sociedade. Isto vem ocorrendo desde o seu surgimento, o que motivou uma constante ideia de necessidade de reforma no sentido de adaptação, fazendo crer que a universidade está ultrapassada.

Esse sentido de adaptação tem como pressuposto a formação de profissionais para atender ao “[...] sistema de sociedade vigente: profissionais adaptados ao desenvolvimento tecnológico atual, aos ditames do mercado, adaptados as novas realidades, aos novos tempos etc.” Nos dizeres de Paulo Wolff (apud SOUSA FILHO, 2006, p. 175), universidade como “linha de montagem para o homem do sistema”.

De acordo com Coêlho (2006, p. 44-45) a universidade pode ser compreendida como espaço de profissionalização dos alunos, de preparação para o mercado de trabalho, para o mundo da produção, dos serviços e do consumo. A universidade está preocupada em formar peritos em saber-fazer, profissionais, técnicos, especialistas em várias áreas da atividade humana, incluindo a filosofia, as letras, as artes e a educação, circunscrevendo a educação ao mundo da prática, da operação do funcionamento ágil, eficiente e seguro. Limitar a função da universidade ao preparo de profissionais, tão somente, para atuação no mercado, significa reduzi-la a uma empresa, e isto, é negar a sua identidade, seu sentido, sua temporalidade específica. Como assinalado pelo autor, o direcionamento político da formação de professores foi profundamente afetado por esta lógica.

Os cursos de formação de professores assim como os demais cursos estão inseridos na lógica das atuais políticas governamentais que estão voltadas para uma formação de cunho mais instrumental e centradas em dois polos principais, ou seja, o acesso à educação e a avaliação educacional, além de enfrentar questões mais específicas que vem permeando o debate em âmbito nacional e que dizem respeito, principalmente, ao direcionamento que vem sendo dado às propostas pedagógicas e a sua relação com as mudanças que ocorrem no local de trabalho: na escola.

Estes dois polos, a formação e as condições de trabalho do professor devem ser priorizadas para que a ampliação do acesso e a avaliação façam sentido. Em relação à



formação, o que se verifica, no entanto, é que as novas diretrizes curriculares enfatizam um caráter mais tecnicista o que traz sérios prejuízos ao processo de formação.

Pimenta (1999) tem razão ao afirmar que os saberes sobre a educação e sobre a Pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática que os confronta e reelabora. Mas os práticos não os geram só com o saber da prática. As práticas pedagógicas se apresentam na educação com estatuto frágil, reduzindo-se a objetos de análise de diferentes perspectivas, histórica, psicológica, antropológica etc. É preciso conferir-lhes um estatuto epistemológico. A Pedagogia, integrando as três dimensões mencionadas, poderá ocupar-se das possibilidades de construção de teorias fundamentadas na prática, criando estratégias didáticas e investigativas com vistas a auxiliar na composição de possíveis saberes pedagógicos, os quais poderão servir de apoio para a compreensão e transformação das práticas mediante ações críticas, realizadas pelos próprios docentes.

Assim esse sujeito fará uso do necessário conhecimento didático, metodológico, cultural, servindo-se do aparato teórico-prático para construir em ação seus saberes disciplinares, didáticos, metodológicos. A capacidade de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo na condição presente, a capacidade de organizar novos saberes a partir da prática, essas capacidades em conjunto, estruturam aquilo que chamamos saberes pedagógicos.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizou-se o método funcionalista, o qual é um método científico que busca generalizar o resultado através de uma pesquisa individual. Conforme Richardson (2011) considera que a partir de observações e constatações de dada realidade podemos construir generalizações em realidades similares. Consideramos que esta pesquisa foi descritiva pois pretendeu descrever uma dada realidade, suas especificidades. Quanto à pesquisa descritiva Richardson (2010, p. 71) “Os estudos de natureza descritiva propõem-se investigar o que é, ou seja, a descobrir características de um fenômeno. Nesse sentido, são considerados como objeto de estudo uma situação específica, um grupo ou um indivíduo”. O procedimento técnico adotado foi o da pesquisa bibliográfica.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES



Considera-se que as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia apresentam falha substancialmente por não ter considerado a articulação entre as dimensões epistemológica, disciplinar e prática da Pedagogia. Mais que isso, desprezou a epistemologia desse campo científico; desconsiderou as possibilidades e necessidades da formação do profissional pedagogo para atender às complexas demandas da escola brasileira e, ainda, não se apropriou dos saberes da prática pedagógica, construídos no seu caminhar histórico. A insuficiência mais evidente refere-se à falta de uma conceituação epistemológica clara de Pedagogia.

O texto estabelece a que se destina o curso, as modalidades de formação, as competências do egresso, mas não explicita a natureza e o objeto do campo do conhecimento pedagógico. Sem definir previamente o que é a Pedagogia, introduz no artigo 2º a conceituação de docência nos seguintes termos: “Compreende-se docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos e objetivos da Pedagogia” (DCNs, 2005).

O texto das diretrizes, ao subsumir à docência à Pedagogia peca na essencialidade do propósito formativo. O princípio deveria ter sido o esclarecimento teórico do conceito, a partir do qual seriam formuladas diretrizes e normas. No entanto, em todo o texto, a única definição teórica de termos é a mencionada conceituação de docência. Observe-se, contudo, que essa definição é insustentável do ponto de vista lógico, pois define o termo principal pelo secundário, ou seja, à docência, um conceito subordinado à Pedagogia, é identificado como sendo a própria Pedagogia.

Com relação à formação de professores em meio a um contexto de violência no ambiente escolar, considera-se que ao ser atribuído ao professor um importante papel em relação à violência existente, pois se considera que é sua função junto com a família a formação de valores e o estabelecimento de limites, a incapacidade para lidar com as situações de violência faz com que os professores se encontrem frente a uma situação de impotência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais foram pautadas nas pesquisas bibliográficas ora realizadas, utilizando o método funcionalista, com objetivo maior de interpretação das discussões acerca do tema abordado.



Sabe-se que esta problemática não está circunscrita ao espaço escolar, mas também não significa simplesmente ignorar a situação ou delegar para outros resolverem. Os professores necessitam de uma sólida formação inicial e continuada para uma compreensão da problemática que envolve a violência e de que forma, numa perspectiva educacional, buscar soluções.

O que se verifica é que as diretrizes curriculares que orientam a formação de professores em âmbito nacional têm caráter mais tecnicista o que traz sérios prejuízos ao processo de formação do professor, principalmente, no que se refere a uma compreensão da problemática que envolve a questão da violência e como atuar diante dela. Não é uma formação técnica que vai possibilitar o preparo para atuar junto aos jovens de hoje e isto remete a necessidade de retomar as propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura, resgatando valores fundamentais para uma formação humana.

Torna-se cada vez mais necessário prestar atenção em aspectos fundamentais do processo de formação que oportunizem ao professor capacidade de pensar com autonomia, requisito para a emancipação do ser humano. Somente com uma formação plena o professor poderá compreender a complexidade da sociedade contemporânea e de que forma encontrar, coletivamente, soluções de caráter educacional. Soluções que levem em consideração uma aprendizagem que possa subsidiar uma prática pedagógica que considera as violências nas escolas como resultante de tensões e conflitos, que não podem ser resolvidos mediante repressão e que por isso é preciso propiciar novas formas de expressão desta violência, formas estas que sejam construtivas. Dessa forma, considera-se que apenas o atendimento a legislação educacional não é suficiente para formar educadores em meio a um contexto de violência no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Míriam. http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_02.pdf. acesso 22/07/15
- ARAÚJO, M. da S.; PÉREZ, C. L. V. **Um jogo de luz e de sombras: lógicas de ação no cotidiano escolar**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p.461-469, set./dez. 2006.
- BEE, Helen. **O Ciclo Vital**. Editora Artmed, Porto Alegre, 1997.
- BOURDIEU, P. **O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação**. Campinas, Papirus, 2000.
- BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 08/06/2010.



BRASIL. Lei n.9.394/96, de 20.12.1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em 08/06/2010.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

COÊLHO, I. M. **Universidade e formação de professores**. In: GUIMARÃES, v.s. (ORG.) **Formar para o mercado ou para a autonomia? o papel da universidade**. Campinas: Papyrus, 2006, p.43-63.

DAVIDOFF, Linda L. **Introdução a Psicologia**. Editora Mcgraw Hill, Rio de Janeiro, 2001.
GARCIA, J. **Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva**. Rev. Paran. Desenv. Curitiba, n. 95, jan./abr. 1999, p.101-108

MARRIEL, L. C. et al. **Violência escolar e autoestima de adolescentes**. Revista Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.36, n.127, p.35-50, jan./abr. 2006.

MORAES, P. R. B.; PESCAROLO, J. K. **Quem tem medo dos jovens?** (MIMEO)

MORAIS, Régis de. **Violência e educação**. São Paulo: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

ODALIA, Nilo. **O que é violência**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. PIMENTA, S.G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social, métodos e técnicas**. Editora Atlas, São Paulo, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SOUSA FILHO, A. **O ideal de universidade e sua missão**. **Educação Superior e Debate**, n.3. Universidade e Mundo do Trabalho. Brasília: INEP, 2006, p.173-183.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. **Violência extra e intramuros**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v.16, n.45, p.145-164, fev. 2001.