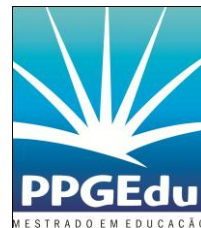




UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



VANDERLEI BONOTO CANTE

**SOU PROFESSORA E FUI AGREDIDA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA
ENFRENTAR A VIOLÊNCIA DA ESCOLA**

Rondonópolis
2014

VANDERLEI BONOTO CANTE

**SOU PROFESSORA E FUI AGREDIDA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA
ENFRENTAR A VIOLÊNCIA DA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Albuquerque da Rocha

Rondonópolis
2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C 229s

Cante, Vanderlei Bonoto.

Sou professora e fui agredida: a formação do professor para enfrentar a violência da escola / Vanderlei Bonoto Cante. – Rondonópolis, MT: UFMT, 2014.

151 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha.

1. Formação de professores. 2. Violência-professor. 3. Ética. 4. Fraternidade. 5. Dignidade humana. I. Rocha, Simone Albuquerque da., oriente. II. Título.

CDU 371.13

Ficha catalográfica elaborada por Sheila Cristina Ferreira Gabriel
Bibliotecária – CRB 1618



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
 Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "SOU PROFESSORA E FUI AGREDIDA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ENFRENTAR A VIOLÊNCIA DA ESCOLA"

AUTOR : Mestrando Vanderlei Bonoto Cante

Dissertação defendida e aprovada em 19/03/2014.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador	Doutor(a)	Simone Albuquerque da Rocha
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinador Interno	Doutor	Leonardo Lemos de Souza
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinador Externo	Pós-Doutor	Lafayette Pozzoli
Instituição:	PUC/SP	
Examinador Externo	Doutor(a)	Mônica Tereza Mansur Silva
Instituição:	Faculdades Metropolitanas Unidas	
Examinador Suplente	Doutor	Ademar de Lima Carvalho
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	

RONDONÓPOLIS, 19/03/2014.

À minha professora alfabetizadora
Enilda Teixeira Fantinel

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Simone Albuquerque da Rocha que, com seu saber, guiou-me dos caminhos escuros e desconhecidos, presenteando-me com a luz do conhecimento.

Aos Prof. Dr. Lafayette Pozzoli, Mônica Tereza Mansur Linhares, Leonardo Lemos de Souza, e Ademar de Lima Carvalho, membros da Banca Examinadora, pelas importantes contribuições ao meu trabalho que se transformou em uma produção nos princípios da ética, da fraternidade e do respeito ao próximo.

Aos Professores do PPGdu/CUR, pelo empenho e dedicação, em especial aos Prof. Dr. Adelmo, Cecília, Cancionila, Lindalva e Silvia.

Ao Departamento de Educação da UFMT/CUR, em particular à Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Franciscatto Bertoldo.

À Anabel, secretária do Programa de Pós-Graduação, que muito me auxiliou no desenvolvimento dos meus trabalhos acadêmicos.

Aos colegas da 3ª turma do Curso de Mestrado em Educação/PPGdu/UFMT-Rondonópolis.

Aos companheiros do Grupo InvestigaÇÃO, em particular aos colegas Eder, Rosana, Solange e Sueli.

“A escola não pode se tornar uma incubadora de pequenos monstros mesquinamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, possuidores apenas de um olhar infalível e de uma mão firme”. (Gramsci)

RESUMO

A pesquisa busca aprofundar a discussão a respeito do processo de formação do professor para o enfrentamento da violência na escola e objetiva compreender as várias formas de violência simbólica, em especial a violência da escola, que vitimiza, também, os professores. Procurando entender as situações provocadoras das infrações e, principalmente, como auxiliar o professor em sua formação para o enfrentamento da violência escolar, questiona-se: Qual a natureza das agressões sofridas pelo professor no espaço escolar? Com que frequência e intensidade tais atos atingem o professor no Estado de Mato Grosso? O que apontam o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Código Penal sobre esse tipo de violência? A violência simbólica passa por discussões no campo da ética, fraternidade, moral e dignidade humana? Qual a formação do professor para atuar, nos casos de violência? A pesquisa alicerçou-se na abordagem qualitativa do tipo estudo de caso e foi desenvolvida contando com os dados das escolas públicas estaduais de Rondonópolis/Mato Grosso. Para atingir tal objetivo, investigaram-se as propostas pedagógicas curriculares (PPCs) dos cursos de licenciatura em Letras-português, Matemática e Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT, Campus Rondonópolis e os programas de formação continuada vigentes nas escolas onde se deram as agressões. E, por último, procedeu-se às entrevistas com as professoras agredidas - os sujeitos da pesquisa. Os resultados apontaram que os PPCs analisados não contemplam tal componente na formação inicial e os programas de formação continuada também não abordam, em suas propostas, tal tema. Observou-se, ainda, a falta de conhecimento dos professores em relação aos seus direitos e, decorrente disso, a inércia quanto à tomada de iniciativa para o ato infracional, ocasionando-lhes doenças e elevadas situações de estresse, fatores estes evidenciados pela maioria dos profissionais agredidos, sendo com as mulheres os casos de maior incidência. O estudo revelou, ainda, a necessidade de se investir mais na formação voltada para os princípios da ética, fraternidade, moral e dignidade humana.

Palavras-chaves: Formação de professor. Violência contra o professor. Ética. Fraternidade. Princípio da dignidade humana.

ABSTRACT

The research seeks to deepen the discussion about teacher training to deal with violence at school and aims to understand the various forms of symbolic violence, in particular violence of the school, which also victimizes, teachers process. Trying to understand the provocative situations of violations and mainly as assisting the teacher in his training for the fight against school violence, the question is: What is the nature of the aggression by the teacher at school? Frequency and intensity with which such acts hit the teacher in the State of Mato Grosso? The point that the Statute of Children and Adolescents and the Criminal Code on this kind of violence? Symbolic violence goes through discussions in ethics, brotherhood, moral and human dignity? What teacher training to act in cases of violence? The research its foundations in the qualitative case study approach was developed type and relying on data from state schools Rondonópolis/ Mato Grosso. To achieve this goal we investigated the pedagogical curriculum proposals (PPCs) of degree courses of letters-Portuguese, mathematics and pedagogy of the Federal University of Mato Grosso/UFMT Campus Rondonópolis and existing continuing education programs in schools where they have aggression. And lastly proceeded to interviews with teachers, battered-the research subjects. The results showed that the PPCs analyzed do not include this component in the initial training and continuing education programs do not address this issue in their proposals. We also observed the lack of training of teachers in relation to their rights and, due to her inaction as to take the initiative for the offense causing them illness and high stress situations, these factors evidenced by most professionals assaulted, being women have the highest incidence. The study also highlighted the need to invest more in training focused on the principles of ethics, brotherhood, moral and human dignity.

Keywords: Teacher training. Violence against the teacher. Ethics. Fraternity. Principle of human dignity.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição temporal das publicações sobre artigos, dissertações e teses (2007-2011).....	23
Gráfico 2 - Natureza dos IES, dissertações nas Instituições Públicas e Privadas (2007 – 2011)	24
Gráfico 3 - Natureza das IES, teses nas Instituições Públicas e Privadas (2007 – 2011).....	25
Gráfico 4 - Instituições de origem das dissertações (2007 – 2011).....	26
Gráfico 5 - Instituições de origem das teses (2007 – 2011)	26
Gráfico 6 - Distribuição regional das dissertações (2007 – 2011).....	27
Gráfico 7 - Distribuição regional das teses (2007 – 2011)	27
Gráfico 8 - Produções de dissertações por Unidades Federativas (2007 – 2011)	28
Gráfico 9 - Produções das teses por Unidades Federativas (2007 – 2011)	28
Gráfico 10 - Linha de financiamento das pesquisas – Dissertações (2007 – 2011)	29
Gráfico 11 - Linha de financiamento das teses (2007 – 2011).....	29
Gráfico 12 - Autores mais citados nos resumos – Dissertações. (2007 – 2011)	30
Gráfico 13 - Autores mais citados nos resumos – Teses. (2007 – 2011).....	30
Gráfico 14 - <i>Cyberbullying</i> , termos e ocorrências mais utilizados.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição temporal das publicações sobre artigos, dissertações e teses (2007 - 2011).....	21
Quadro 2 - Resultado das buscas com respectivos descritores para as teses	22
Quadro 3 - Resultado das buscas com respectivos descritores para artigos.....	22
Quadro 4 - Fundamentos teóricos da educação.....	44
Quadro 5 - Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	45
Quadro 6 - Conhecimentos relativos à formação profissional específica	45
Quadro 7 - Conhecimentos relativos a modalidades e nível de ensino específicos	45
Quadro 8 - Outros saberes.....	46
Quadro 9 - Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC).....	46
Quadro 10 - Atividades complementares	46
Quadro 11 - Composição da matriz curricular da licenciatura em Letras-português no Brasil, conforme aponta Gatti (2009, p. 63-64)	47
Quadro 12 - Conteúdos comuns à licenciatura em Matemática.....	48
Quadro 13 - Conteúdos da educação básica.....	49
Quadro 14 - Conteúdos de áreas afins à Matemática	49
Quadro 15 - Disciplinas relativas aos métodos de ensino	49
Quadro 16 - Disciplinas relativas ao uso de tecnologias e a modalidades de ensino específicas	49
Quadro 17 - Estágios e supervisão de estágios	50
Quadro 18 - A violência contra o professor publicada pela imprensa	76
Quadro 19 - Descrição e análise das categorias, esclarecendo como surgiram e exemplificando cada uma	80
Quadro 20 - Fatos, narrações, classificação, atos, ações e tipos de violências	87
Quadro 21 - As análises dos professores sobre sua formação para enfrentar os casos de agressão na escola.....	102
Quadro 22 - A natureza das agressões e o impacto na vida dos professores investigados ...	103
Quadro 23 - Possibilidades apontadas pelos professores para o enfrentamento da violência no espaço escolar	106
Quadro 24 - O perfil do aluno agressor.....	109

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CUR – Centro Universitário de Rondonópolis

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IES – Instituição de Ensino Superior

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos

PPCs – Projetos Pedagógicos dos Cursos

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SIPAT – Semana Interna de Prevenção de Acidentes

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA NO BRASIL: O QUE APONTAM AS PESQUISAS?.....	19
1.1 Apresentação dos dados nas buscas	20
1.1.2 Achados da pesquisa sobre o fenômeno da violência.....	31
2 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	32
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A ÓPTICA DA POLÍTICA E DA INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS	35
3.1 Formação inicial e continuada de professores: os cursos trilhados pelos sujeitos da pesquisa	40
3.2 A formação inicial de professores nas licenciaturas.....	43
3.2.1 O Curso de Pedagogia	44
3.2.2 O Curso de Letras/português	46
3.2.3 O Curso de Matemática	48
3.3 A matriz curricular dos cursos das licenciaturas em pedagogia, letras-português e matemática da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus/Rondonópolis.....	50
3.3.1 Matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia	50
3.3.2 Matriz curricular do curso de licenciatura em Letras-português.....	51
3.3.3 Matriz curricular do curso de licenciatura em Matemática	51
3.4 A formação continuada de professores em Mato Grosso	56
4 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E SEUS REFLEXOS NO ESPAÇO ESCOLAR.....	60
4.1 O jovem e a violência: complexidade de análise.....	62
4.2 O professor, a mídia e a violência no espaço escolar: relações possíveis	72
4.3 As agressões que marcam a carreira docente	76
5 A VIOLÊNCIA AO PROFESSOR NA ANÁLISE DE DADOS	100
5.1 Professores agredidos...o que revelam os sujeitos da pesquisa	101
5.2 A formação continuada nas escolas públicas do Ensino Fundamental em Rondonópolis – MT: ouvindo o professor formador	111
5.3 Princípios da ética, fraternidade, moral e dignidade humana.....	113
CONCLUSÃO.....	120
REFERÊNCIAS	125
ANEXOS	134

INTRODUÇÃO

O expressivo aumento dos níveis de violência que se solidifica e naturaliza a cada dia, na sociedade, passa também a se constituir como “fatos do cotidiano” no ambiente escolar, tomando vulto nas últimas décadas entre alunos da mesma escola e de escolas diferentes, especialmente, na periferia das zonas urbanas. Nesse cenário de violência, um novo integrante surge em cena: o professor. Assim, o presente trabalho traz a pesquisa sobre o enfrentamento da violência escolar e tem, como objeto de estudo, a formação do professor para enfrentar essa violência presente no interior das escolas da rede pública de Mato Grosso.

Os motivos que me levaram a investigar o tema proposto estão relacionados ao significativo avanço e à grave situação de violência escolar que cresce a cada dia como uma realidade “normal” no ambiente escolar, cujas vítimas, na atualidade e, em sua maioria, passam a ser o professor.

Encontra-se, na legislação, uma série de leis que protegem o aluno e há, também, uma que ampara o professor, porém existe um desequilíbrio na aplicação da norma quanto à proteção ao professor. Talvez, isso se deva ao fato de que o docente sempre foi considerado como um profissional de respeito e tinha a admiração dos alunos, da comunidade escolar e sociedade ou, ainda, porque esse profissional não possuía formação/informação para exigir que esses direitos previstos em leis sejam aplicados.

Alguns acontecimentos vêm contribuindo para o desprestígio do professor, a se ver pelas mídias sociais como, *internet*, *facebook* e televisão e, a exemplo disso, teve o episódio altamente criticado pelos docentes: “Escolinha do professor Raimundo”, um programa humorístico que satirizava o professor. Esse programa de TV promove, de maneira subliminar, um processo de disciplinamento do riso anárquico e coletivo, que vira espetáculo para plateias e entra lenta, mas, decididamente, nos lares brasileiros. Assim, ora objeto de desprestígio social, ora objeto de dano moral e profissional, os professores passam a ser vítimas nas escolas, no exercício de suas funções. Do quadro de insultos e indisciplinas, a violência evolui de verbal para corporal; assim, a agressão tem, na mídia veiculada, não raramente, também casos de professores agredidos nas escolas. Muitas agressões são causadas por alunos, que passam, então, a cometer ato infracional desde o início de sua vida escolar até o Ensino Fundamental e Médio.

A constituição de valores é um tema complexo e não é objetivo desta pesquisa esgotar a discussão sobre o assunto, mas apontar valores que, se trabalhados a partir da escola, poderiam influenciar na diminuição dos índices de agressões no espaço escolar. Não pretendo

interferir na formação do aluno para salvar a escola, pois, além do jovem que pratica violência, também o professor e as avaliações, assim como a escola, produzem e reproduzem a violência. Mas a pesquisa tem, ainda, como projeto, estudar o fenômeno da violência em suas várias faces, detalhadamente nas agressões sofridas pelos professores e em determinados comportamentos dos jovens, então tipificados na lei como atos infracionais.

Desta forma, preocupado com a formação do professor para trabalhar, transitar, articular-se e compreender para tomar posições pertinentes ao ato de agressão, questionei a formação/desinformação dos professores em relação aos seus direitos e formação para atitudes adequadas a serem adotadas, ao defrontar-se com o ato infracional praticado pelo aluno dentro do ambiente escolar.

A presente pesquisa está vinculada à linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação, do *Campus* Universitário de Rondonópolis, Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEdu/CUR/UFMT) e possui, como objeto de estudo, a formação do professor para enfrentar a violência da escola, violência essa praticada pelo aluno em ato infracional, no interior das escolas da rede pública estadual, em Rondonópolis, Mato Grosso.

Na última década, tais enfrentamentos têm se intensificado e evidencia-se um quadro de despreparo do professor para lidar com a situação, de tal forma que é tomado por depressão, passividade, inércia e, muitas vezes, pelo abandono da profissão. Interessa-me, então, investigar, desde sua formação, inicial e continuada, se o professor teria sido contemplado, na proposta curricular do curso e de programas, com temas sobre violência, direitos, legislação, entre outros, vinculados à escola e a sua profissão docente; enfim, temas transversais que venham ao encontro da realidade das escolas. Partiu, então, para a análise da matriz curricular dos cursos de formação, tomando como critérios aqueles que habilitam professores com maior incidência de agressão na escola. Busquei, também, programas de formação continuada a fim de levantar se, na proposta de formação, está incluída a temática sobre a violência contra o professor e seus direitos, no caso de ter acontecido em ambiente escolar.

A legislação prevê na Constituição Federal vigente, no Estatuto da Criança e do Adolescente, no Código Penal, no Código Civil e no Código de Processo Civil, amparo jurídico ao professor, além de projetos de lei que tramitam no Congresso Nacional. Mas parto do princípio de que o professor não tem essa formação/informação e, ainda, que só a legislação não resolve o problema da violência no espaço escolar, em especial, o problema das agressões aos professores.

Ao estudar as relações humanas, especialmente os conflitos demonstrados no espaço escolar, em particular a agressão ao professor, faz-se necessário aprofundar a discussão para além da dogmática, porque é preciso olhar além da norma positivada, pois a lei é a consequência das relações humanas codificadas que, adotadas continuamente, passam a ser normatizadas. Assim, busquei os princípios como fonte para entender as causas que levam aos conflitos a fim de fazer, também, uma análise à luz da ética, da moral, da fraternidade e da dignidade humana.

Além disso, há a necessidade de dialogar com as diferentes áreas do conhecimento como educação, direito, filosofia, sociologia e psicologia, para compreender o fenômeno da violência na sociedade e, em particular, aquela contra o professor no espaço escolar.

Diante disso, questiono: que formação/informação tem o professor para enfrentar a violência escolar, seus direitos e a legislação, quando agredido? O que se tem produzido de pesquisa no Brasil em relação à agressão ao professor? A violência contra o professor está relacionada a que fatores? É possível determiná-la e analisá-la em cada caso apontado? Assim, a pesquisa tem como objetivo investigar qual a formação do professor para trabalhar com um elemento novo que adentra sua profissão no cotidiano da escola, ou seja, a violência, os atos de indisciplina e infracionais praticados pelos alunos, envolvendo agressão a sua pessoa. Tal objetivo se desdobra em outros: levantar e analisar quais são as infrações cometidas pelos alunos contra professores e a frequência com que acontecem, bem como a natureza das mesmas no espaço escolar, nos últimos dez anos em Mato Grosso; investigar que formação e leituras têm o professor sobre seus direitos, analisando-os a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, do Código Penal e do Código Civil; orientar o professor, socializando e sinalizando possíveis buscas de soluções para os casos de agressões no espaço escolar.

Analisando a violência na perspectiva educacional, causada, especificamente, ao professor, encontramos documentos e leis que discutem a proteção de alguns grupos sociais, como as mulheres, crianças e adolescentes e empregados regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho. Temos, como exemplo, a violência contra a mulher a qual recebeu uma importante contribuição quando foi aprovada a Lei 11.340/06, conhecida como Lei Maria da Penha que, no artigo art. 5º, define a violência contra a mulher e traz, em sua redação, espécies de danos, como o moral e o patrimonial.

Quanto à violência praticada contra a criança e o adolescente, o Estatuto da Criança e do Adolescente apresenta, com clareza, em seus artigos, uma grande proteção em relação aos mesmos.

Em se tratando do amparo dos trabalhadores, nas relações trabalhistas, há proteção física e psicológica no ambiente de trabalho. Ainda, sobre a saúde dos trabalhadores celetistas, a legislação define uma série de obrigações patronais, entre elas a realização da SIPAT (Semana Interna de Prevenção de Acidentes), que é uma semana voltada à prevenção de acidentes do trabalho relacionada às doenças ocupacionais, sendo atividades obrigatórias e com frequência anual.

As buscas revelaram haver projetos de leis que visam, de forma específica, garantir uma legislação de proteção ao professor que sofre algum tipo de agressão na escola, tal como o projeto de lei 191/2009, que tramita no Senado Federal, estabelecendo procedimentos de socialização e de prestação jurisdicional, prevendo medidas protetivas para os casos de violência contra o professor, oriunda da relação com a educação.

A escola reproduz e produz a realidade da sociedade e, entre elas, está a violência. Assim, o professor, após a formação, irá deparar-se com essa realidade quando, muitas vezes, ele é a vítima. Entre as formas de violência, estão a indisciplina e o ato infracional. O tema é complexo, pois o conceito depende da óptica como se avalia o ato. Assim, vou limitar a discussão ao conceito jurídico que define a indisciplina quando praticada pelo aluno e está prevista no regimento interno da escola. No entanto, não envolve instituições como o Juizado da Infância e Adolescência e o Ministério Público. O ato infracional está tipificado no Estatuto da Criança e do Adolescente quando cometido por crianças de até doze anos incompletos, ou adolescentes, com faixa etária entre doze e dezoito anos incompletos, gerando consequências jurídicas. Para a criança, é acionado o Conselho Tutelar e para o adolescente, é ativado o Juizado e a Promotoria da Infância e Adolescência.

O ato infracional e a indisciplina estão muito presentes nas escolas; por isso, faz-se necessário um estudo aprofundado sobre esse tema complexo e os reflexos desses atos nas vidas dos professores, apontando quais ações são legitimadas pela legislação vigente.

Após trazer, na introdução, a síntese do desenvolvimento da pesquisa, o objetivo do segundo capítulo é abordar a formação de professores e o fenômeno da violência no Brasil, apresentando essa ocorrência por meio de pesquisa no banco de dados da CAPES e do SCIELO, com o levantamento dos dados sobre o estado do conhecimento e apresentação dos achados da pesquisa sobre o fenômeno da violência. Além disso, o capítulo tem como finalidade formular concepções relacionadas à formação de professores, com a fundamentação teórica de autores da área da formação, trazendo, ainda, à pesquisa, a discussão das matrizes curriculares da formação dos professores entrevistados, além da política de formação continuada para as escolas públicas do Estado de Mato Grosso.

No terceiro capítulo é apresentada a metodologia, que traz a investigação, utilizando-se da análise qualitativa do tipo estudo de caso e diagnóstico de documentos, demonstrando o caminho da pesquisa, os locais de pesquisa e os sujeitos pesquisados. A metodologia usada possibilitará compreender os sujeitos, suas angústias e percepções, com maior riqueza de detalhes, permitindo, assim, materializar e transportar essas informações para a forma de dados com a maior fidelidade possível.

O quarto capítulo tem como finalidade abordar a formação de professores sob a óptica da política e influência de Organismos Internacionais, tratando, ainda, da formação inicial e continuada de professores.

O quinto capítulo traz uma abordagem da violência simbólica e seus reflexos no espaço escolar, as marcas das agressões na carreira docente e a influência da mídia na vida do professor. Assim, será possível externar concepções sobre a violência simbólica, que auxiliarão na compreensão do fenômeno da violência, em suas diversas formas, no espaço escolar.

O sexto capítulo expõe quadros do cenário da pesquisa com os professores e a análise dos dados da investigação, além de um aprofundamento teórico das questões ligadas aos princípios da ética, fraternidade, moral e dignidade humana. Dessa forma, será apresentada a voz dos sujeitos da pesquisa com riqueza de detalhes para a compreensão da realidade vivida pelo professor agredido no espaço escolar. Além disso, o capítulo remeterá a uma discussão que transcende à dogmática, levando a pesquisa ao campo dos princípios da dignidade humana, ética, fraternidade e moral para debate sobre as razões dos conflitos na sociedade e, em particular, no espaço escolar.

Na conclusão da pesquisa, será elaborada uma explanação dos resultados, por meio de uma abordagem sobre a formação dos professores, a violência no espaço escolar, a dogmática e os princípios, como o da dignidade humana, ética, fraternidade e moral.

1 O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA NO BRASIL: O QUE APONTAM AS PESQUISAS?

Para melhor investigar sobre a violência no ambiente escolar, parti para a pesquisa do tipo estado do conhecimento, utilizando os resumos, como afirma Ferreira (2002, p. 264), “estamos pensando em utilizar como objeto de estudo e como fonte de pesquisa – os resumos – nos trabalhos intitulados “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Para isso, busco informações nos catálogos do banco de dados da CAPES, nas dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, pois, como afirma Ferreira (2002):

Os catálogos trazem os títulos das dissertações de mestrado e teses de doutorado, mas também os dados identificadores de cada pesquisa quanto aos nomes do autor e do orientador, do local, data da defesa do trabalho, da área em que foi produzido. Os dados bibliográficos são retirados das dissertações de mestrado e das teses de doutorado para serem inseridos nos catálogos (FERREIRA, 2002, p. 261).

As buscas trazem, como foco, a investigação de produções disponibilizadas em *sites* eletrônicos, teses, dissertações e periódicos, para mapear os estudos já realizados em programas de pós-graduações do país e de artigos publicados em periódicos no período de 2007 a 2011, nos 122 mestrados e 62 doutorados reconhecidos pela CAPES, tendo, como referência, as produções sobre violência escolar.

O levantamento das produções de pesquisas acadêmicas no Brasil ocorreu a partir de buscas realizadas na *web*, utilizando, para tal, o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no *site* <http://www.capes.gov.br>. Para os artigos publicados nos periódicos, procuramos no banco de dados SCIELO, em todos os índices e em toda coleção, onde foram localizados dados para a pesquisa em seis revistas científicas.

Para as buscas, foram adotados descritores utilizados de forma mais genérica como violência escolar até chegar às agressões de alunos contra professores. A análise dos dados, além de levantar o volume das pesquisas, envolveu somente a leitura dos resumos para, assim, identificar a concentração das produções sobre o tema.

A investigação se deu em um período de cinco anos (2007 – 2011) e, averiguando o volume das produções sobre a docência e a violência escolar, contabilizaram-se 173 pesquisas. Destas, 140 são dissertações distribuídas em 63 programas de pós-graduação. Foram localizadas 27 teses, difundidas em 13 programas de pós-graduação. Os artigos

apresentaram um número ínfimo de produções na área pesquisada, somando apenas seis artigos, espalhados em cinco periódicos diferentes.

Para a realização da pesquisa, foi adotada a metodologia quanti-qualitativa, do tipo busca eletrônica, nos sítios da rede mundial de computadores, no período de 2007 a 2011, nos bancos de dados oficiais (CAPES e SCIELO). A análise foi focada nas teses, dissertações e artigos científicos de revistas *online*, sendo: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação; Revista Brasileira de Educação; Psicologia: Reflexão e Crítica; Psicologia: Ciência e Profissão.

Procedeu-se, inicialmente, à investigação no banco de dados da Capes para o levantamento das teses e dissertações e, posteriormente, os artigos; em cada *site* visitado, lançou-se mão das ferramentas de busca interna, digitando as palavras chave: violência escolar, docência e violência na escola, o professor e a violência escolar, agressão do aluno contra o professor, caso de agressão contra professor, professor agredido, indisciplina e agressão e agressão e indisciplina.

O procedimento foi realizado de forma que cada resultado apresentado tivesse o resumo da pesquisa salvo em um documento do *Word*®, em pasta específica. Em seguida, com o auxílio do software *Excel*®, extraiu-se dos resumos: a concentração das produções sobre o tema por IES, com a leitura dos resumos para a classificação das entidades, ano das produções, temas, linha de pesquisa, resultados, autores mais citados, entre outros.

A partir da análise quantitativa dos dados, foram confeccionados quadros e gráficos para a apresentação dos resultados que, posteriormente, foram analisados.

1.1 Apresentação dos dados levantados nas buscas

A apresentação dos dados foi possível, após a leitura de resumos das teses, dissertações e dos artigos. Esse procedimento permitiu, na maioria das vezes, classificar as produções localizadas de acordo com os Institutos de Educação Superior (IES), distribuição regional das pesquisas e produções por Unidades Federativas. A partir dessas informações, foi praticável compor um mapa geral que indicou os caminhos preferenciais da pesquisa.

Nos quadros abaixo, estão indicados os resultados obtidos nas buscas sobre cada descritor/ano. No quadro 1, encontram-se quantitativos gerais para teses e dissertações, sem exclusão dos trabalhos repetidos, já que é possível verificar a mesma aparição para vários descritores.

Ao iniciar a pesquisa no banco de dados da CAPES, foi feita uma busca refinada, usando o descritor “expressão exata”. Com o primeiro descritor “violência escolar”, foi identificado um número considerável de produções. Entretanto, ao proceder à busca, utilizando os demais descritores, esse número foi reduzido consideravelmente, chegando, na maioria das vezes, a não apresentar nenhum resultado. Assim, foi preciso continuar a pesquisa, escolhendo a ferramenta da plataforma “todas as palavras”. Como se observa nos quadros a seguir, mesmo com essa ferramenta, as buscas apresentaram poucos resultados.

QUADRO 1 – Resultado das buscas com os respectivos descritores para as dissertações

Descritores	2007		2008		2009		2010		2011	
	Expressão Exata.	Todas as palavras	Expressão Exata.	Todas as palavras	Expressão Exata.	Todas as palavras	Expressão Exata.	Todas as palavras	Expressão Exata	Todas as palavras
Violência escolar	21	81	26	90	22	93	26	99	26	121
Docência e violência na escola	-	01	-	-	-	02	-	02	-	-
O professor e a violência escolar	-	18	-	33	-	19	-	23	-	36
Agressão do aluno contra o professor	-	04	-	02	-	03	-	02	-	-
Caso de agressão contra professor	-	02	-	02	-	01	-	02	-	01
Professor agredido	-	01	-	01	-	04	-	-	-	-
Indisciplina e agressão	-	-	01	01	01	01	-	01	-	-
Agressão e indisciplina	-	-	-	01	01	01	-	01	-	-

Fonte: Dados obtidos pelo autor a partir do banco de dados da CAPES

Como as buscas foram realizadas utilizando a ferramenta “todas as palavras”, a investigação, em relação à pesquisa, não se enquadrava no estudo proposto. Assim, ao proceder à leitura do resumo, muitos diagnósticos foram eliminados por não atenderem aos objetivos da análise. No quadro supramencionado, estão todas as produções encontradas, ainda sem as exclusões citadas. As buscas identificaram 649 produções de dissertações usando os descritores aludidos. Após a leitura dos resumos, esse número foi reduzido para 140 produções. Como observamos no quadro acima, os descritores “violência escolar” e “o professor e a violência escolar” apresentaram os maiores resultados nas buscas.

Os resultados das pesquisas nas teses diminuíram drasticamente em relação às dissertações, evidenciando o silêncio acadêmico referente à violência escolar a que o professor está submetido. Isso nos revela, mais uma vez, a total ausência de uma legislação quanto às agressões sofridas pelos professores em seu ambiente de trabalho e, muitas vezes,

fora dele. As leis, principalmente as brasileiras, protegem os alunos. Mas fica o questionamento sobre as leis que deveriam proteger os professores.

QUADRO 2 - Resultado das buscas com respectivos descritores para as teses

Descritores	2007		2008		2009		2010		2011	
	Expressão Exata.	Todas as palavras	Expressão Exata.	Todas as palavras	Expressão Exata.	Todas as palavras	Expressão Exata.	Todas as palavras	Expressão Exata	Todas as palavras
Violência escolar	07	22	03	19	06	24	05	22	05	31
Docência e violência na escola	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-
O professor e a violência escolar	-	06	-	03	-	05	-	06	-	04
Agressão do aluno contra o professor	-	01	-	-	-	01	-	01	-	02
Caso de agressão contra professor	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
Professor agredido	-	02	-	-	-	-	-	-	-	-
Indisciplina e agressão	-	01	-	-	-	-	-	-	-	01
Agressão e indisciplina	-	01	-	-	-	-	-	-	-	01

Fonte: Dados obtidos pelo autor a partir do banco de dados da CAPES

O quadro dois evidencia o silêncio acadêmico, pois os números acima elencados estão distribuídos de forma geral, como: ao proceder às buscas por teses de Doutorado, usando o descritor “todas as palavras”, foram identificadas 150 teses; após a exclusão, restaram somente 27 teses. Destas, a grande maioria trata da violência sofrida pelo aluno, principalmente, as relacionadas ao *bullying*. Em toda a investigação realizada, somente uma pesquisa no ano de 2010 tratou da agressão sofrida pelo professor.

Esse silêncio acadêmico ficou mais nítido nas análises dos periódicos. Se nas dissertações e teses houveram ínfimas pesquisas relacionadas à violência sofrida pelos docentes, nos periódicos sequer se tocou no assunto. Além de identificar pouquíssimas publicações sobre o assunto “violência escolar”, os encontrados só discursavam sobre as violências sofridas pelos alunos, nada sobre o professor.

QUADRO 3 - Resultado das buscas com respectivos descritores para artigos

Descritores	2007	2008	2009	2010	2011
Violência escolar	01	02	01	02	-
Docência e violência na escola	-	-	-	-	-
O professor e a violência escolar	-	-	-	-	-
Agressão do aluno contra o professor	-	-	-	-	-

Caso de agressão contra professor	-	-	-	-	-
Professor agredido	-	-	-	-	-
Indisciplina e agressão	-	-	-	-	-
Agressão e indisciplina	-	-	-	-	-

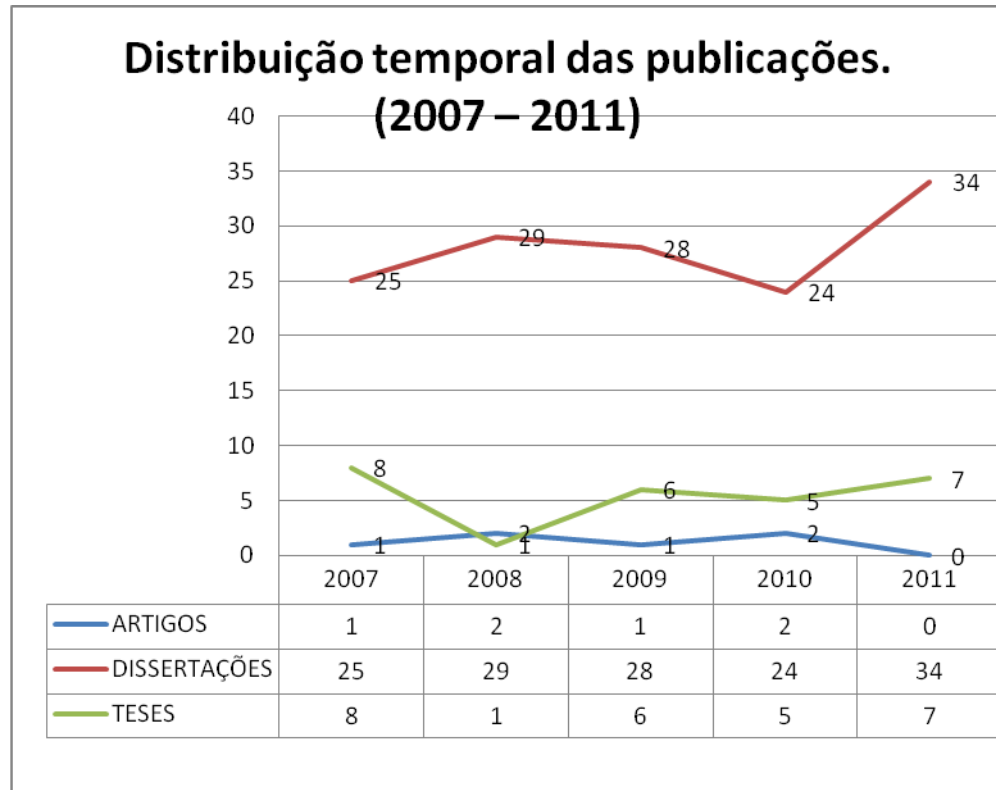
Fonte: Dados obtidos pelo autor a partir do banco de dados da CAPES

A procura por produções nos periódicos nos permite uma análise mais detalhada dos dados. Isto ocorreu devido à ferramenta de busca do SCIELO, que não admite um refinamento das diligências. Desse modo, foi necessário avaliar, de forma minuciosa, todos os artigos para verificar a referência aos descritores pesquisados. Mesmo fazendo a pesquisa de forma detalhada, observa-se a quase inexistência de artigos publicados nos periódicos durante o período investigado.

O quadro três evidencia o quanto é inexpressivo o número de artigos publicados sobre a violência escolar no Brasil, relacionada à agressão ao professor, deixando clara a falta de pesquisa por parte dos cientistas sociais sobre a docência e a violência escolar. Há uma lacuna nas investigações sobre o tema; entretanto, quando surgem casos de violência contra o aluno, os meios de comunicação evidenciam os fatos, convocam psicólogos, sociólogos, psiquiatras, entre outros profissionais da área da saúde, definida pelos pesquisadores como “medicalização da educação”.

Após a exclusão dos trabalhos repetidos, realizou-se a sistematização para análise, com total de 173 pesquisas. Destas, 75% são dissertações distribuídas em 63 programas de pós-graduação. As teses representaram 22,5% das pesquisas, partilhadas em 13 programas de pós-graduação. Os outros seis (2,5%) são artigos espalhados em cinco periódicos diferentes. As produções foram organizadas por ano de publicação, conforme consta no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Distribuição temporal das publicações sobre artigos, dissertações e teses (2007 - 2011)



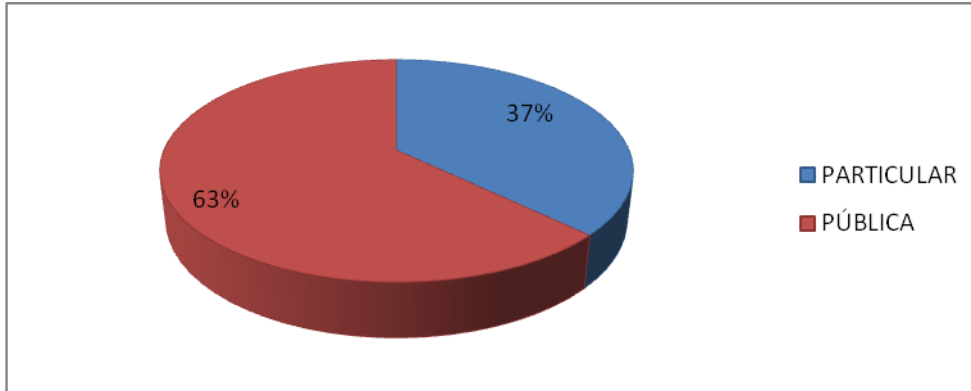
Fonte: Dados obtidos pelo autor a partir do banco de dados da CAPES e SCIELO

Observa-se, no gráfico 1, que dos três tipos de produções investigadas neste estado do conhecimento, período de 2007 a 2011, os artigos foram os que menos apresentaram resultados no que diz respeito ao tema violência escolar, sendo os anos de 2008 e 2009 o período mais produtivo, embora os números expostos (dois por período) sejam insignificantes. As pesquisas de Mestrado foram as que mostraram resultados mais expressivos, atingindo seu ápice no ano de 2011, mesmo tendo sofrido queda significativa no ano de 2010. O ano de maior produção de teses foi 2007, com oito produções relacionadas à pesquisa sobre a violência escolar; entretanto, no ano seguinte, sofreu queda drástica com somente uma produção. No restante do período, o nível de produção manteve-se equilibrado, voltando a crescer em 2011.

Procedeu-se à identificação das IES e suas respectivas naturezas, pública ou privada, bem como o agrupamento por quantidade de dissertações e teses dessas Instituições.

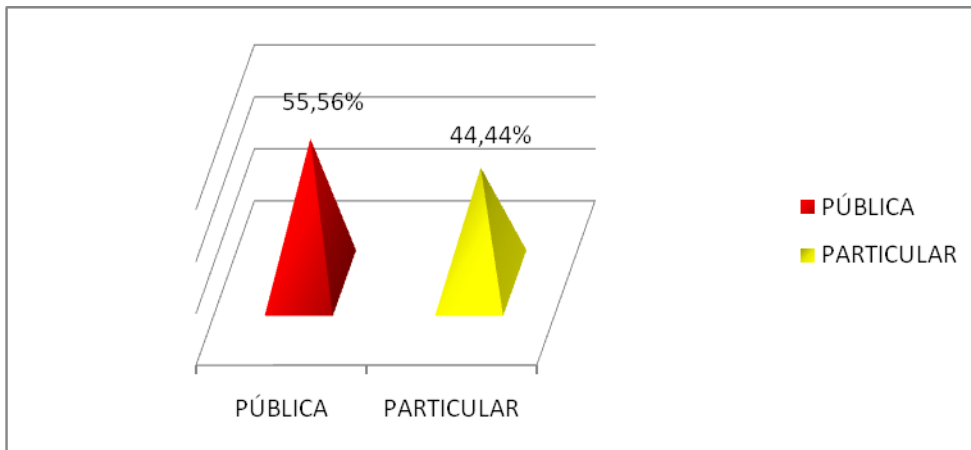
Os dados estão distribuídos nos gráficos abaixo.

Gráfico 2 – Natureza das IES e dissertações nas Instituições Públicas e Privadas (2007 – 2011)



Fonte: Dados obtidos pelo autor a partir do banco de dados da CAPES

Gráfico 3 – Natureza das IES e teses nas Instituições Públicas e Privadas (2007 – 2011)



Fonte: Dados obtidos pelo autor a partir do banco de dados da CAPES

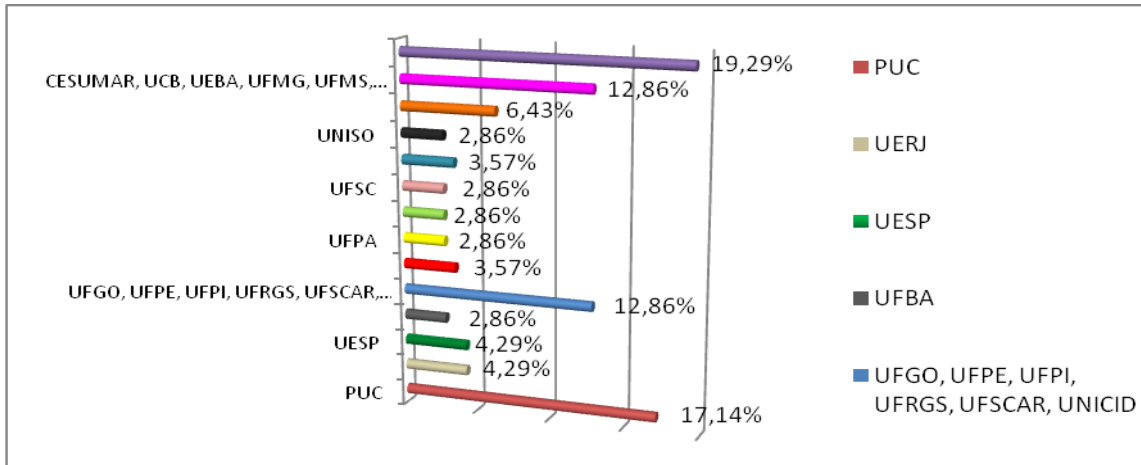
Conforme o gráfico 2, a distribuição da produção acadêmica revela considerável concentração nas IES de natureza pública, em relação às dissertações. Entretanto, ao observar o gráfico 3, que revela dados sobre a natureza das Instituições onde foram desenvolvidas as teses de Doutorado, nota-se que há uma diferença bem pequena, pouco mais de 10% entre as Instituições públicas e privadas. A análise desses dados revelou que, embora tenha sido identificado um número expressivo de pesquisas oriundas de Instituições particulares, a leitura dos resumos dessas produções indicou que a grande maioria das produções, tanto as dissertações quanto as teses, usou como objeto de pesquisa as Instituições escolares de cunho público, principalmente, as localizadas nas grandes capitais.

Para visualizar a distribuição das pesquisas, de acordo com as universidades, estas foram agrupadas por número de pesquisas localizadas, conforme apontam os gráficos 4 e 5 a seguir.

Com a análise dos gráficos 4 e 5 abaixo, fica evidente a grande superioridade das Instituições particulares, tanto em nível de dissertações quanto de teses, em relação às

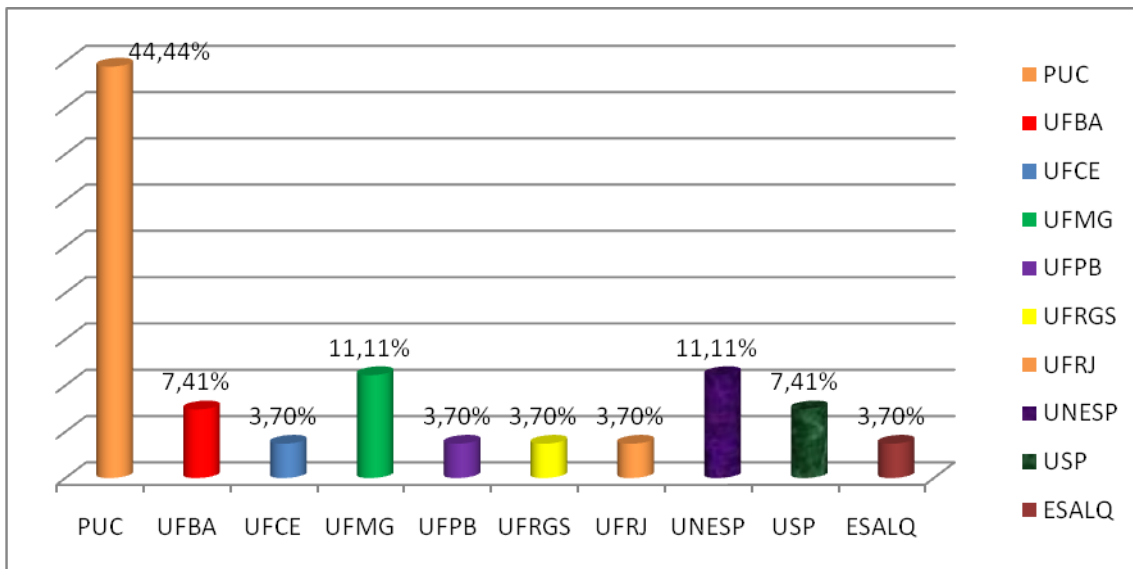
produções investigadas. Observa-se nos dois gráficos que a Pontifícia Universidade Católica (PUC) lidera isoladamente as pesquisas averiguadas neste estudo.

Gráfico 4 - Instituições de origem das dissertações (2007 – 2011)



Fonte: Dados obtidos pelo autor a partir do banco de dados da CAPES

Gráfico 5 - Instituições de origem das teses (2007 – 2011)



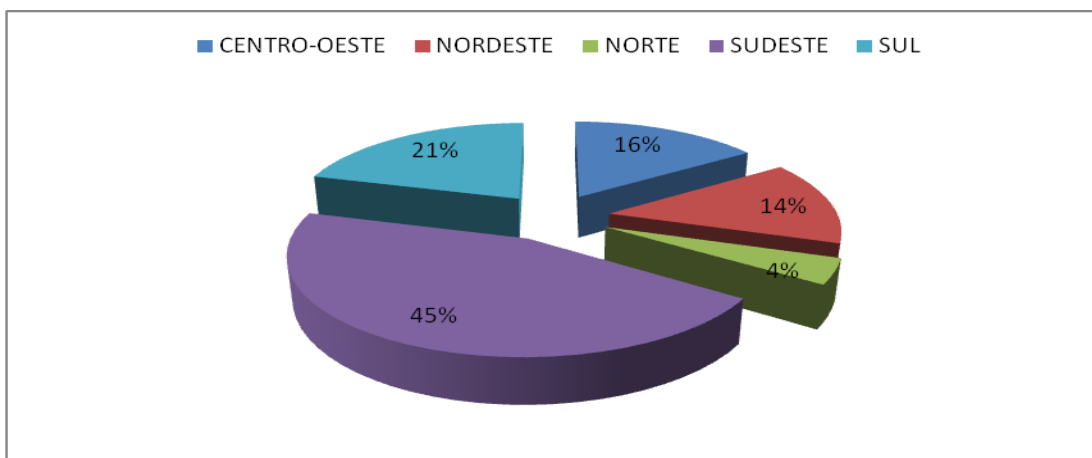
Fonte: Dados obtidos pelo autor a partir do banco de dados da CAPES

Observando o gráfico 4, nota-se que as PUC lideram, de forma isolada, o número de produções, pois, das 140 dissertações analisadas, as PUC/SP e PUC/PR possuem 4,29% das produções, as PUCs do Distrito Federal e Minas Gerais 2,14%, as PUCs do Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro 1,43%, as de Goiás e Bahia ocupam 0,71% das produções.

No gráfico 5, notamos que a superioridade das PUCs é ainda maior, pois, das 27 teses analisadas, 33,33% das produções surgem da PUC/SP, a PUC/RS soma 7,41% e a PUC/RJ totaliza 3,70% das produções examinadas.

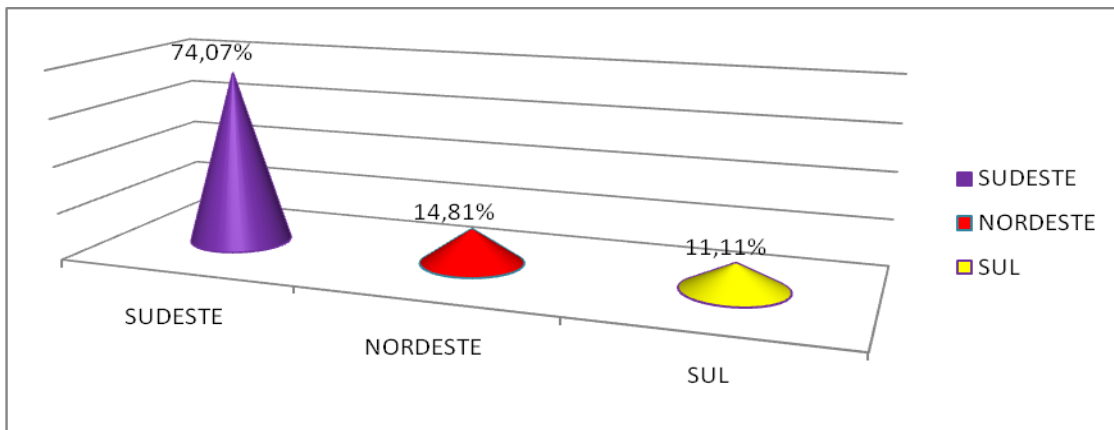
Para um aprofundamento geográfico mais detalhado sobre a pesquisa, interessou investigar as regiões que concentraram maior número de produções de dissertações e teses. Os resultados dessa busca estão elencados nos gráficos 6 e 7 abaixo:

Gráfico 6 - Distribuição Regional das dissertações (2007 – 2011)



Fonte: Dados obtidos pelo autor a partir do banco de dados da CAPES

Gráfico 7 - Distribuição Regional das teses (2007 – 2011)

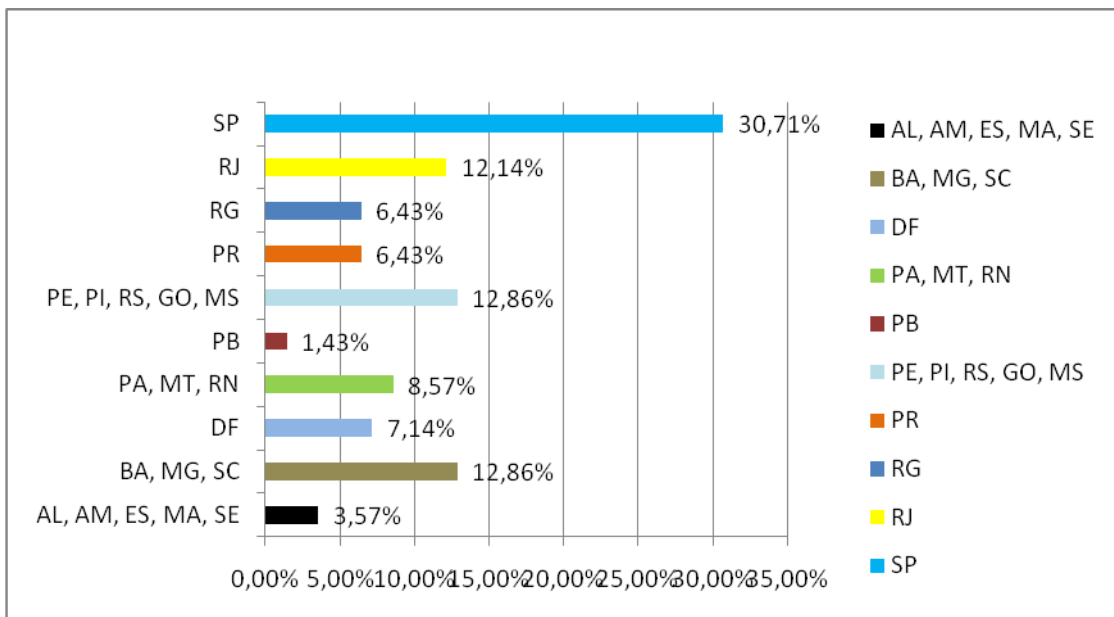


Fonte: Dados obtidos pelo autor a partir do banco de dados da CAPES

Os gráficos 6 e 7 forneceram uma informação importante e, de certa forma, esperada sobre o tema investigado. Nota-se que as regiões com maior interesse em investigar a violência escolar são aquelas onde ocorrem os maiores números de casos. Esses dois gráficos trazem o Sudeste brasileiro como a região de maior concentração de pesquisas em relação às

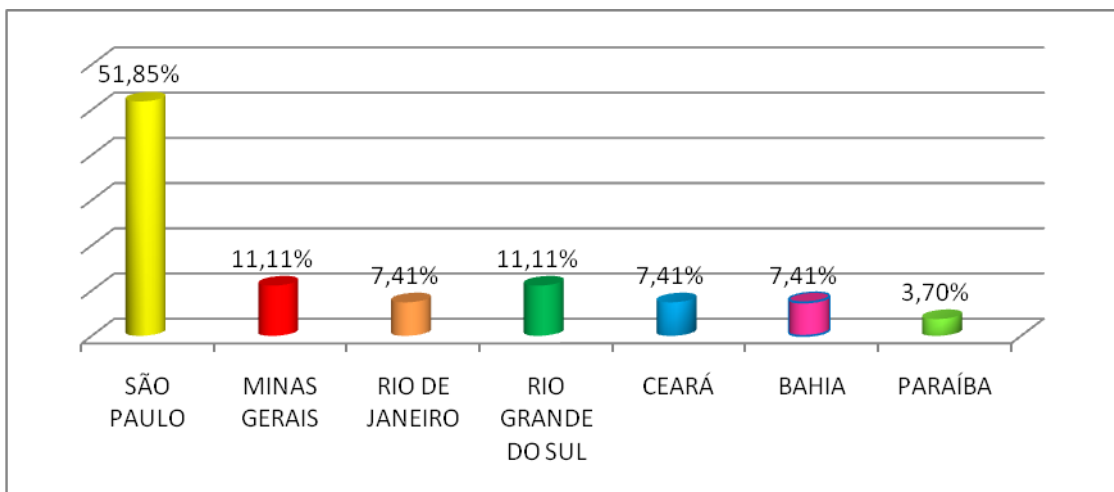
outras regiões pesquisadas. Localizadas as regiões com maior índice de produções sobre violência escolar, importou para a pesquisa investigar em quais Estados estão concentradas essas produções.

Gráfico 8 – Produções de Dissertações por unidades federativas (2007 – 2011)



Fonte: Dados obtidos pelo autor a partir do banco de dados da CAPES

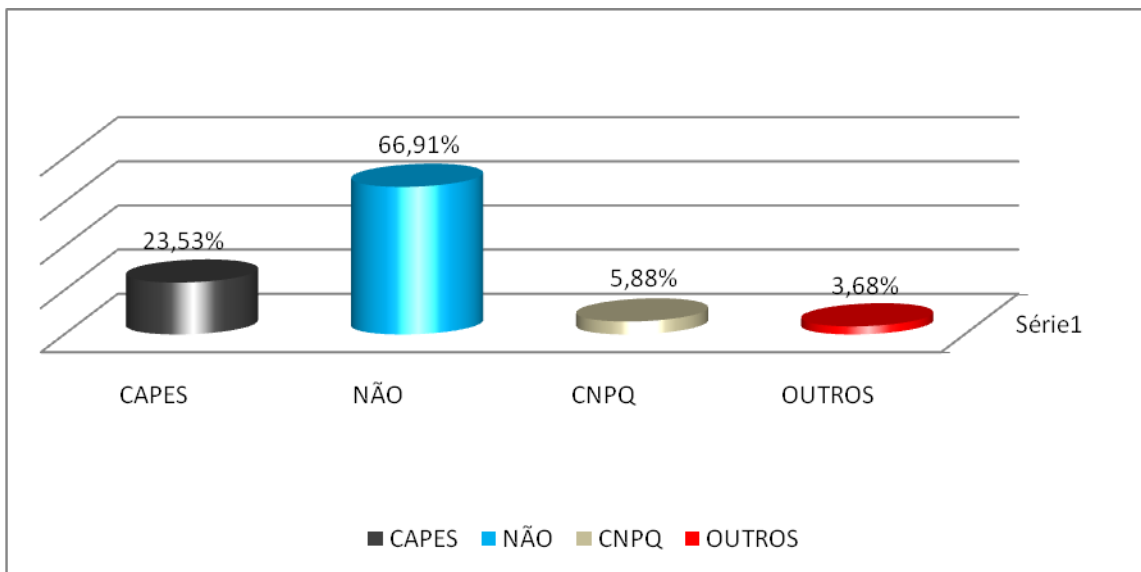
Gráfico 9 – Produções das teses por unidades federativas (2007 – 2011)



Fonte: Dados obtidos pelo autor a partir do banco de dados da CAPES

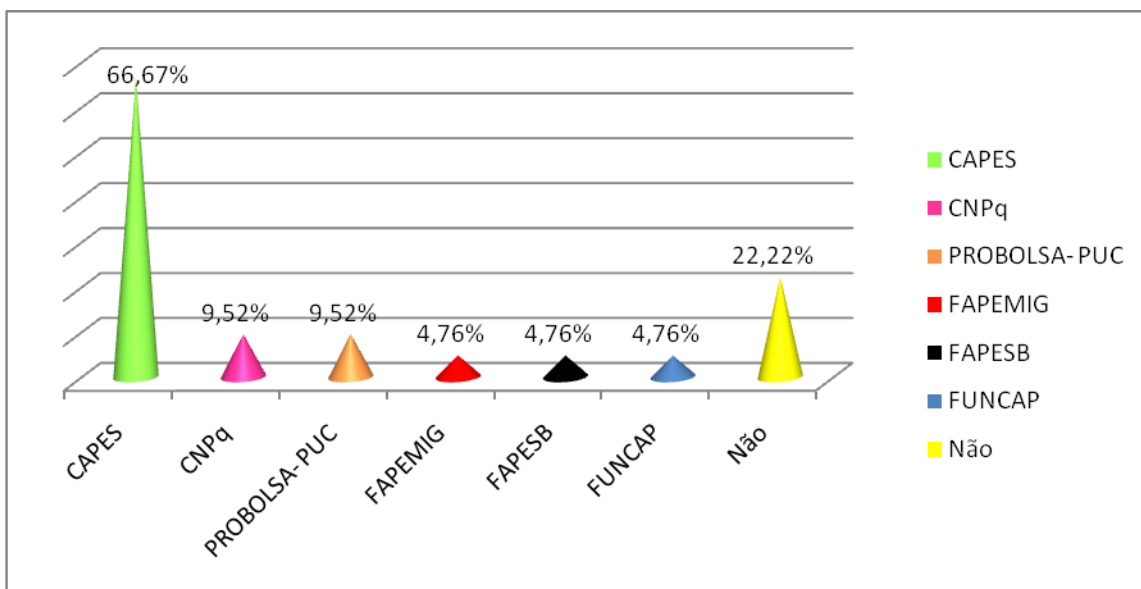
A análise dos gráficos 8 e 9 vem corroborar com as informações trazidas pelos gráficos 6 e 7. Sendo o Sudeste, o Estado com maior índice de produções sobre violência escolar, aparece São Paulo como líder das pesquisas sobre o tema pesquisado.

Gráfico 10 - Linha de financiamento das pesquisas - Dissertações (2007 – 2011)



Fonte: Dados obtidos pelo autor a partir do banco de dados da CAPES

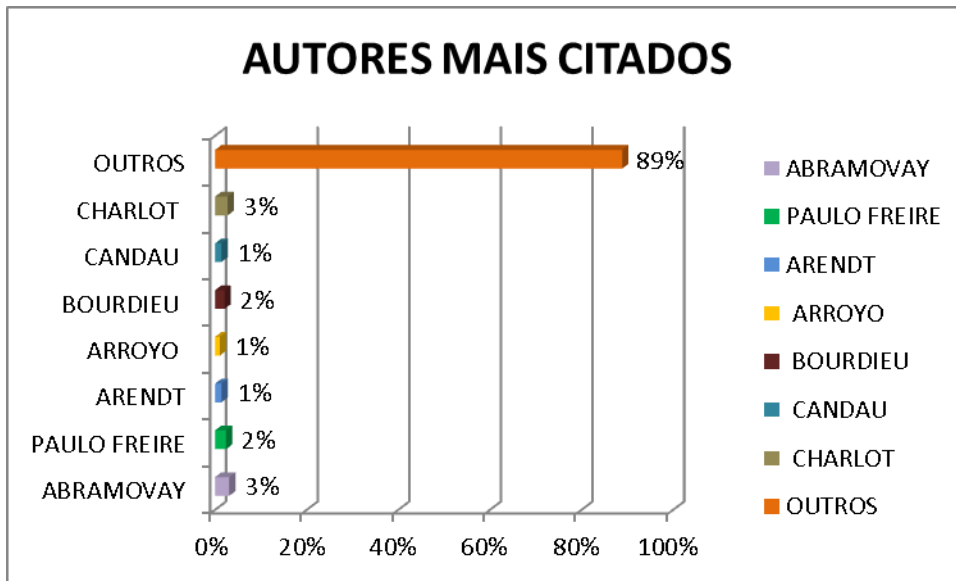
Gráfico 11 - Linha de financiamento das teses (2007 – 2011)



Fonte: Dados obtidos pelo autor a partir do banco de dados da CAPES

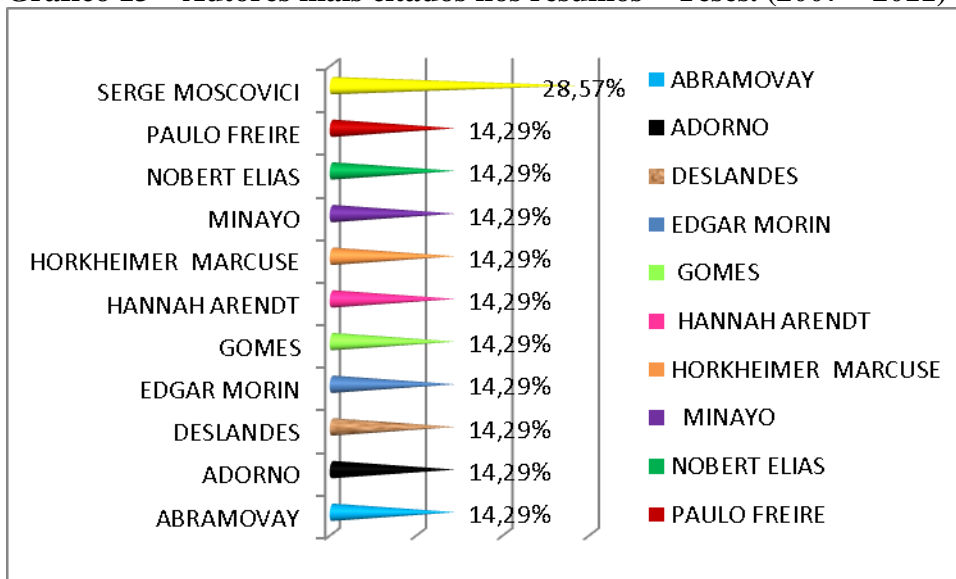
Os gráficos 10 e 11 revelaram dados interessantes: enquanto mais da metade das produções dissertativas (66,91%) não contou com o apoio financeiro de nenhuma Instituição para o desenvolvimento da pesquisa, nas teses, praticamente, os mesmos índices percentuais (66,67%) contaram com apoio financeiro. Entre as Instituições que mais apoiaram essas pesquisas com financiamento, estão a CAPES e o CNPq.

Gráfico 12 – Autores mais citados nos resumos – Dissertações. (2007 – 2011)



Fonte: Dados obtidos pelo autor a partir do banco de dados da CAPES

Gráfico 13 – Autores mais citados nos resumos – Teses. (2007 – 2011)



Fonte: Dados obtidos pelo autor a partir do banco de dados da CAPES

Com a análise dos gráficos 12 e 13, foi possível compreender o referencial teórico a ser utilizado no desenvolvimento das dissertações, já que a pesquisa apresentou os autores mais usados pelos pesquisadores que estão investigando o fenômeno da violência escolar.

1.1.2 Achados da pesquisa sobre o fenômeno da violência

Analisando o capítulo, percebo o silêncio acadêmico em relação ao tema “violência escolar”, o que leva a pensar se há, também, silêncio no interior das escolas sobre o tema pesquisado.

Este capítulo contribuiu significativamente na revisão de literatura, pois, através desta investigação, puderam-se identificar os autores mais citados, trazer um panorama do que está sendo produzido em relação à violência escolar no Brasil e apontar caminhos para os novos estudos sobre a violência no Brasil.

Após análise dos dados retirados dos sites CAPES e SCIELO, alguns achados da pesquisa foram evidenciados, como a compreensão do cenário nacional da investigação relacionada à violência escolar, a região que domina as pesquisas de teses e dissertações, sendo o Estado de São Paulo absoluto na liderança das pesquisas sobre a violência escolar. Ainda, em relação ao Mestrado e Doutorado, do ponto quantitativo, é insignificante o número de pesquisas que se utilizaram desse método.

Há um contraste entre a realidade pesquisada, onde se evidenciam agressões no espaço escolar e um cotidiano de profundas marcas de violência, com um quase completo silêncio acadêmico em relação ao tema, relevante e atual, que envolve diretamente os profissionais da educação, em especial os professores.

A realidade encontrada na pesquisa evidencia o silêncio sobre a agressão ao professor no Estado de Mato Grosso, já que, ao averiguar no banco de dados da CAPES e SCIELO, comprovei pesquisas sobre o tema.

Depois de trazer, por meio de buscas em *sites* eletrônicos, a situação das pesquisas relacionadas à violência no Brasil, convenci-me da necessidade de tal investigação, como contribuição social para a área de formação de professores, ao proporcionar-lhes estudos sobre a violência na e da escola, possibilidades de compreender o jovem nessa fase de desenvolvimento humano, frente aos relacionamentos e questões sociais e receber orientações sobre os casos de agressão nesse ambiente.

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Rondonópolis é uma cidade dividida em regiões e essas regiões têm identidades distintas, em cujo contexto social estão inseridas escolas da rede pública estadual e escolas da rede pública municipal. Dentre essas, escolhi escolas da rede pública estadual de Ensino Fundamental e com maior número de alunos matriculados.

As questões que movem a investigação são: a natureza das agressões, o impacto na vida dos professores agredidos, a formação do professor agredido, as possibilidades de enfrentamento da violência no espaço escolar e o perfil do aluno agressor.

Assim, com tais inquietações, dediquei-me aos trabalhos de investigação que se assentaram na abordagem qualitativa, subsidiados em André (2005); Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986).

Adotei a abordagem qualitativa porque, conforme Bogdan e Biklen (1994), nesse tipo de interpelação, os dados são descritos de forma rica e pormenorizada sobre as pessoas envolvidas no processo de investigação, além de ser acompanhada de levantamentos estatísticos e de dados que ilustrem o tema investigado.

Defini-me pelo estudo de caso como tipo de pesquisa porque

O estudo de caso tem um campo de trabalho mais específico: é o estudo de um caso, sendo este sempre bem delimitado e de contornos claramente definidos, trata-se, por exemplo, do estudo de uma professora competente de uma escola pública, ou de classes de alfabetização, ou do ensino noturno. O caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. Pode ser qualitativo ou não: o texto aborda especificamente os estudos de casos qualitativos, ou naturalísticos (LUKE; ANDRÉ, 1986, p. 44).

Desta forma, fiz a opção pelo estudo de caso, que se caracteriza pela descrição detalhada da situação investigada e traz a compreensão de que é possível, segundo André (2005, p.18), “revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido”.

Para o estudo, apropriei-me de análise documental e entrevistas semiestruturadas. A análise documental é importante, pois parte de: matrizes curriculares das licenciaturas, leis, normas e regulamentos que serão as referências para a elaboração da pesquisa.

Os documentos como fontes de pesquisa são fundamentais porque nos revelam a base de conhecimento utilizada na formação que produziu os sujeitos investigados já que

foram, por exemplo, nas matrizes curriculares dos cursos pesquisados que estes formaram suas bases teóricas de conhecimento, definidos por Lüdke e André (1986), como:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não é apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Foram analisados detidamente documentos como: as matrizes curriculares das licenciaturas de formação dos sujeitos da pesquisa, a legislação vigente, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Código Penal e o Código Civil, os relatórios da formação continuada nas escolas e demais procedimentos que auxiliam a pesquisa.

Analisei, ainda, os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos e, dentro deles, as matrizes dos cursos de formação inicial para identificar se, na formação do professor, havia alguma disciplina que tratasse sobre o tema da pesquisa - a violência na escola e a violência com o professor. Verifiquei, também, se nos projetos de formação continuada, em especial, o “sala de educador”, havia conteúdos que se voltavam à formação do professor para o enfrentamento dos casos de violência da escola.

Seguindo-se a descrição sobre os instrumentos da pesquisa, adotei, igualmente, as entrevistas, pois é possível recolher os dados descritivos e, ao mesmo tempo, analisar a linguagem corporal do sujeito entrevistado, seu estado anímico e, assim, enriquecer a investigação, como reiteram Bogdan e Biklen (1994):

[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

As entrevistas trazem os detalhes que expressam, de forma clara, a realidade enfrentada pelos professores no espaço escolar, onde se deparam com a violência, que os tornam vítimas. Elas foram realizadas com os professores que atuam na rede pública estadual de ensino, lecionam no Ensino Fundamental e foram vítimas de violência, em particular, da agressão praticada por aluno no espaço escolar.

Após ter descrito os instrumentos da pesquisa, apresento os passos que tomei para a execução da mesma.

Primeiramente, fui à assessoria pedagógica da Secretaria de Estado de Educação em Rondonópolis, para levantar informações sobre situações de violência nas escolas estaduais de

ensino fundamental a fim de ter uma ideia inicial de como essa realidade estava presente nas escolas.

Foram levantados vários casos, como agressões verbais, agressões físicas, indisciplinas, entre outros. Mas, diante da especificidade da pesquisa, de isso acontecer dentro do espaço escolar, fixei-me em compreender os casos de agressões físicas a professores. Assim, dirigi-me às escolas e agendei as entrevistas com os sujeitos agredidos.

De posse da entrevista semiestruturada, conduzi-me ao encontro dos professores para proceder às entrevistas. Consegui efetivá-las com quatro professoras agredidas por alunos no espaço escolar, tendo em vista que muitos outros agredidos se furtaram a colaborar, porque o depoimento lhes faria lembrar algo tão traumático; outros, ainda, queriam garantias de que não seriam expostos em sua dor e dano moral. Os sujeitos que aceitaram colaborar com a pesquisa lecionam no terceiro ciclo do Ensino Fundamental, para alunos de idade entre doze e quatorze anos, definidos como adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e Adolescente vigente. Esses informantes foram vítimas de agressões físicas praticadas por seus alunos, no ambiente de trabalho, no exercício de sua função docente, nos últimos dez anos, período de 2002 a 2012. Foi garantido o sigilo quanto à identidade dos sujeitos, sendo que os mesmos sugeriram nomes fictícios para identificar seus relatos, além do anonimato em relação ao nome das escolas em que exercem a profissão docente. Assim, temos o relato de Adriana, Helena, Laura e Sofia.

Além dos professores agredidos, trago, à pesquisa, a entrevista de uma professora formadora do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Professores de Rondonópolis (CEFAPRO), que trabalha na formação continuada desenvolvida na escola com o projeto Sala de Educador, a fim de identificar se a formação propiciada aos professores, entre eles os agredidos, contemplava temas sobre violência na escola e violência ao professor. Apesar de a professora formadora não ser vítima de agressões, resolvi manter sua identidade em sigilo, denominando-a de “professora formadora”.

Para a análise dos dados da pesquisa, adotei alguns eixos, sendo eles:

Eixo 1: A formação do professor e os níveis de agressão.

Eixo 2: A natureza das agressões e o impacto na vida dos professores investigados.

Eixo 3: As possibilidades apontadas pelos professores para o enfrentamento da violência no espaço escolar.

Eixo 4: O perfil do aluno agressor delineado pelos sujeitos da pesquisa.

Após definir a metodologia a ser utilizada para a pesquisa, busco apresentar a formação do professor no próximo capítulo.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A ÓPTICA DA POLÍTICA E DA INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

O Estado brasileiro passa por mudanças, saindo de um estado neoliberal para um Estado controlado por Agências de Regulação. Enquanto neoliberal, há uma política de Estado mínimo e, dessa forma, o capital, por meio da livre concorrência, é o responsável por regular os serviços, cabendo-lhe um ínfimo compromisso, além de utilizar-se do próprio mercado para que este se regule pela livre concorrência. Segundo Moraes (2001, p. 66), esse processo de “ajustes estruturais” constitui-se de três políticas bem definidas: “privatização das estatais, políticas de desregulamentação e políticas de abertura da economia ao capital internacional”.

Há, aqui, um conflito, já que a constituição vigente traz, em seu texto, uma política de bem-estar social e o Estado implanta uma política neoliberal que atinge toda a sociedade, inclusive, a escola que, nesse modelo, recebe a tarefa de preparar a mão-de-obra para atender as demandas produzidas, onde o capital, pela concorrência, define as necessidades.

Neste contexto, compreendo, nos ensinamentos de Chesnais (2001), as formas de utilização do termo neoliberalismo:

O termo “neoliberalismo” é utilizado como se situações de monopólio mundial não surgissem das últimas ondas de concentrações, como se a propriedade privada dos meios de produção (que são os meios de trabalho de milhões de pessoas) pudesse hoje servir de embasamento para uma forma de capitalismo com “cara humana” (CHESNAIS, 2001, p. 24).

Assim, as políticas neoliberais provocam o surgimento de extremas desigualdades e acabam desenvolvendo ações compensatórias para amenizar a pobreza produzida. Surgem, assim, as políticas reparatórias para tentar minimizar o efeito colateral dessa política neoliberal, como ensina Moraes (2001):

As políticas do neoliberalismo, por sua vez, aproximam-se cada vez mais do perfil de políticas compensatórias, isto é, de políticas que supõem como ambiente prévio e “dado”, outro projeto de sociedade definido em um campo oposto ao da deliberação coletiva e da planificação. (MORAES, 2001, p. 66).

Percebo que as políticas neoliberais e os organismos multilaterais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE), influenciam

diretamente as políticas educacionais já que, neste novo contexto, a melhoria da qualidade da educação passaria pela formação dos professores.

Segundo ensina Bresser Pereira (1997):

O Estado é fundamental para promover o desenvolvimento, como afirmam os pragmáticos de todas as orientações ideológicas, bem como uma maior justiça social, como deseja a esquerda, e não apenas necessário para garantir o direito de propriedade e os contratos - ou seja, a ordem -, como quer a nova direita neoliberal (PEREIRA, 1997, p.8).

Um dos traços que marcaram a década de 1990 foi o fenômeno da globalização, a partir da qual ocorreram mudanças importantes nas relações sociais. No centro do debate mais amplo, encontra-se o questionamento da capacidade e da responsabilidade que hoje tem o Estado-nação de implantar políticas estatais e de garantir ou ampliar os direitos sociais conquistados durante o período de consolidação do Estado-providência.

Mishra (1999) propõe estabelecer padrões sociais básicos adequados às condições de desenvolvimento de cada país, pois, no seu entender, se a globalização é inevitável, que o seja de uma forma regulada e não desregulada. Segundo esse ponto de vista, assim existirão medidas que estabeleçam limites e compromissos mínimos ao capital, de modo a amenizar o atual agravamento das desigualdades.

Surgem, então, as agências de controle, como Agência Nacional de Água (ANA), Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC), Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), com o objetivo de regular o comércio para que o Estado tenha um mecanismo de controle do mercado. Desta forma, o Estado abandona a política de Estado mínimo e passa a ter mais participação, através das agências reguladoras nas atividades de mercado.

Percebe-se que esta mudança não alcança a educação já que, apesar de o Estado modificar, ao criar as agências reguladoras, na educação formam-se conglomerados que passam a operar a bolsa de valores, adquirindo instituições com menor capacidade de investimento. Assim, há um crescimento das instituições privadas na área da educação que, por um lado, universalizam o acesso à educação, mas, por outro, deixam a desejar na qualidade do ensino, pois o objetivo principal é o lucro, com a valorização das ações comercializadas na bolsa de valores.

O Estado, que abandona a ideia de Estado mínimo e passa a atuar através das agências reguladoras, sofre, da mesma forma, a influência das Instituições multilaterais, em relação à educação no país.

Assim, faz-se necessário compreender as influências de Instituições multilaterais que trouxeram, ao sistema de ensino do Brasil, um novo modelo, focado na cultura do desempenho, articulando-se com o ideal do neoliberalismo. Neste sentido, argumenta Freitas (2004):

A vinculação destes impactos na educação e na avaliação às condições do capitalismo criadas nos anos de 1990 pode ser entendida recorrendo-se a Barbier (1993). Para o autor, há uma complexa interação entre o campo da produção dos meios de existência, no plano social, e o campo do trabalho ou da produção de bens e serviços, no plano profissional, bem como ainda há uma interação das esferas anteriores com o campo da formação (objetivos de formação) e da pedagogia (objetivos pedagógicos). Em cada uma dessas esferas são gerados processos de avaliação (avaliação do desenvolvimento social, avaliação do desenvolvimento profissional, avaliação da formação e avaliação do trabalho pedagógico). A compreensão de uma dessas esferas não se faz isoladamente das outras – ainda que se entenda que tais processos são necessariamente contraditórios e situados em campos de disputa (FREITAS, 2004, p. 146).

Aqui fica evidente o encaixe das políticas neoliberais voltadas para a produção e para a educação, já que o capital é o regulador desse sistema e a produção é o caminho que leva ao capital. O modelo é assim utilizado na educação, com a definição clara de produção, objetivos e avaliações, como temas dominantes do modelo implantado.

Segundo Maués (2011), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE) influenciou, com seus estudos, as políticas educacionais dos países periféricos:

A Agenda da OCDE, fruto da investigação realizada em países desenvolvidos, acaba influenciando grandemente os países periféricos na medida em que estes últimos precisam se adequar ao novo estágio do capital internacional. A educação seria uma ferramenta importante para alcançar esse fim e os professores os maiores e melhores executores desse receituário que visa preparar o trabalhador para a sociedade do conhecimento (MAUÉS, 2011, p. 84).

Essa organização traz tais diretrizes para a educação aos países periféricos porque estes países precisavam adequar-se à política de Estado neoliberal, já que a educação é, nesse modelo, a responsável por preparar a mão-de-obra para atender as demandas de mercado.

Ao refletir sobre a motivação dos países periféricos seguirem a “receita” da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE), encontramos respostas nos ensinamentos de Maués (2011):

Os fatores analisados com base no documento para atrair, formar e reter os professores se constitui, na minha perspectiva, a Agenda da OCDE para a educação e para as políticas referentes aos professores. Essa Agenda tem se colocado como um tipo de regulação transnacional e tem levado os governos dos países periféricos a procurarem segui-la, visando obter os favorecimentos de empréstimos e assessorias que esse organismo pode propiciar, desde que seguidas às condicionalidades

impostas, no caso específico traduzidas em regulações de políticas (MAUÉS, 2011, p. 84).

Para alcançar os objetivos e preparar o profissional da educação, as organizações multilaterais agem liberando recursos e prestando consultorias para os países que seguem a “cartilha”; assim, os professores recebem uma formação “adequada” às demandas que têm como objetivos “produzir” a mão-de-obra através da educação formal.

Para a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE), o aumento no nível de educação, que é ato de educar, instruir, polidez e disciplinamento, contribui para o desenvolvimento do capital humano, pois melhora as competências e o capital social, que aprimoram a cooperação entre grupos. Ou seja, tudo voltado para a facilitação da produção de bens e serviços, sendo que, para atingir essas metas, passa obrigatoriamente pela formação dos professores. Assim, Maués (2011) reforça:

Para a OCDE um nível maior de educação geral contribui efetivamente para o desenvolvimento do capital humano, – entendido como os conhecimentos, as competências, e características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal, social e econômico – e do capital social, isto é, das redes, das normas, dos valores, das convicções que facilitam a cooperação intra e entre os grupos. Por isso, nessa ótica, é preciso melhorar a qualidade da educação e esse fato passa, dentre outras variáveis, pela formação de professores (MAUÉS, 2011, p. 77).

Em 2002, a OCDE iniciou um exame das políticas da formação de professores, no qual expõe as expectativas sobre a educação formal e, em especial, sobre o professor, como explica Maués (2011):

Há uma expectativa de que a educação formal possa se responsabilizar pelo aprendizado de, pelo menos, uma língua estrangeira, que leve em conta a diversidade cultural, incluindo gênero, sexo, etnia; que encoraje a coesão social; que atenda de modo eficaz os alunos excluídos, aqueles que apresentam problemas de comportamento. Além desses aspectos é destacado que a escola e o professor utilizem as novas tecnologias e estejam atualizados com os novos domínios de conhecimento e de avaliação da aprendizagem. Enfim, os professores devem ser capazes de preparar os alunos para viverem em uma sociedade e em uma economia na qual se espera deles que aprendam de maneira autônoma, desejosos e capazes de prosseguirem estudando pelo resto da vida (MAUÉS, 2011, p. 79).

Fica claro que há grande ênfase na escola e no professor para a utilização de novas tecnologias, domínio de novos conhecimentos e, ainda, com a avaliação. Assim, se o aluno que pertence a essa nova sociedade aprender na escola e continuar a buscar conhecimentos, estará melhorando suas habilidades e competências e desenvolvendo a capacidade de viver e cooperar com diferentes grupos. Isso é, de fato, a receita dos organismos multilaterais para a preparação de mão de obra capacitada para atender as demandas do Estado neoliberal.

Há, ainda, uma preocupação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE), com o recrutamento e a formação dos professores, para que correspondam às exigências de mercado, como afirma Maués (2011):

Essas preocupações da OCDE demonstram o interesse em recrutar e formar professores que possam corresponder a essas novas exigências. Há também a clareza de que nos próximos anos um número significativo de docentes se aposentará e que é chegada a hora de substituí-los por novos professores com um perfil diferente daquele dos colegas que chegam à idade da aposentadoria (MAUÉS, 2011, p. 79).

Em relação à formação de professores, há uma necessidade de fortalecer a escola para essa formação, mas sem a preocupação excessiva com a eficiência desse quesito nem com a obsessão de atender as necessidades do mercado, como enfatiza Gatti (2000):

[...] como se professor se fabricasse por um passe de mágica ou como se um sistema educacional, que é a base de uma nação, pudesse funcionar sempre através de 'quebra-galhos', 'dá-se um jeitinho'. O resultado está aí: analfabetismo funcional em todos os níveis, formação de várias gerações comprometidas por baixa inserção cultural. Fica-se correndo atrás de 'déficit', seja com programas compensatórios, supletivos, ou de formação em serviço. Esta formação em serviço não existe para aprimorar profissionais nos avanços e nas inovações de suas áreas [...] (GATTI, 2000, p. 5).

Gatti traz, à discussão, a formação do professor, afirmando não ser possível realizar essa estrutura num passe de mágica, pois isso leva um tempo razoável para obter uma base de conhecimento sólida, a fim de que os alunos não sofram as consequências de uma aula de baixa qualidade pela deficiência na formação do professor.

A educação no Brasil, em relação a outros países emergentes, é retratada por Vieira 2002 (apud VEIGA; AMARAL, 2002):

Essa situação se expressa na incapacidade de universalizar a educação básica para todos os segmentos da população, assim como na qualidade da educação escolar e da própria formação docente. Para não entrar no mérito da questão e observando apenas por um prisma quantitativo, basta notar que em 2000 menos da metade dos professores do ensino fundamental (47,3% ou 1.434.710 funções docentes) tinha nível superior no Brasil (Brasil/MEC/Inep 2000 a). Tal situação impõe a formação inicial em serviço como uma agenda indiscutível das políticas de Formação (VIEIRA, 2002, apud VEIGA; AMARAL, 2002, p. 39).

Assim, fica evidente que os organismos multilaterais buscam suprir as deficiências da falta de professor com formação rápida para atender as demandas que surgem em países emergentes, como o Brasil.

3.1 Formação inicial e continuada de professores: os cursos trilhados pelos sujeitos da pesquisa

Preciso trazer, à discussão, não só a formação, mas também melhor compreensão dos saberes que envolvem a docência. Para buscar considerações em torno das concepções e terminologias associadas à formação de professor, procuro as definições do tema em Nóvoa (2011, p. 12) que o divide em dois grupos: “o primeiro grupo inclui investigadores da área da formação de professores, das ciências da educação e das didáticas, redes institucionais e grupos de trabalhos diversos”.

Em relação ao segundo grupo, Nóvoa (2011, p. 12) define: “o segundo grupo é composto pelos especialistas que atuam como consultores ou que fazem parte das grandes organizações internacionais (OCDE, União Europeia, e outros)”.

Ao iniciar a pesquisa sobre a formação de professores, faz-se necessário manter o senso crítico, baseado nas lições de Nóvoa (2011), conforme afirma Labaree, quando alerta sobre a contribuição de dois grupos relacionados à profissão docente:

Estes dois grupos, mais do que professores, contribuíram para renovar os estudos sobre a profissão docente. Ao fazer esta afirmação, não posso deixar, todavia, de recordar o aviso premonitório de David Labaree: os discursos sobre a profissionalização dos professores tendem a melhorar o estatuto e o prestígio dos especialistas (formadores de professores, investigadores etc.) mais do que a promover a condição e o estatuto dos próprios professores (NÓVOA, 2011, p.12).

Assim, preocupa-me a reflexão de que toda essa discussão tenha o objetivo de prestigiar determinados grupos em detrimento da melhoria das condições daquele que realmente necessita: o professor.

O professor precisa de adequada formação a fim de prepará-lo para as atividades e também a compreensão de que deve envolver-se com a instituição escolar. Neste sentido, afirmam Mizukami e Reali (2003):

A competência profissional para a docência não decorre apenas da formação inicial, mas relaciona-se com o entendimento do outro, dos estudantes, da matéria, da pedagogia, do desenvolvimento do currículo, das estratégias e técnicas associadas com a facilitação da aprendizagem do aluno etc. Ser professor abrange as características do ensinar, mas vão além delas, pois envolve a participação na instituição escolar, um local próprio de uma comunidade de profissional (MIZUKAMI; REALI, 2003, p. 3).

Mizukami (2002, p.49) também destaca que “aprender a ensinar é também um processo complexo que envolve fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, dentre outros”. Ressalta, ainda, que aprender a ensinar relaciona-se com o entendimento do outro, dos estudantes, da matéria, da pedagogia, do desenvolvimento do currículo, das estratégias e técnicas associadas à facilitação da aprendizagem do aluno. Ser professor, portanto, envolve as características específicas do ensinar.

Os diferentes estão presentes no espaço escolar, já que a escola é um espaço sociocultural e um dos grandes desafios da escola é mediar as diferenças para diminuir os conflitos. É necessária ampla discussão sobre os embates nesse espaço, especialmente aqueles que envolvem os docentes e discentes, não sendo possível nem aceitável que os responsáveis pela gestão dos conflitos permaneçam em silêncio, fingindo que nada está acontecendo.

Para que haja reflexão, em relação ao gerenciamento das confusões no espaço escolar, um dos instrumentos que deve ser utilizado é o pedagógico, pois a formação bem fundamentada tem como trabalhar o professor, se permeada por um saber elaborado e sistematizado que permita prepará-lo para o enfrentamento de questões, como a gestão de conflitos entre os diferentes que se encontram no espaço escolar. Em relação à pedagogia, ensina Saviani (1991):

A pedagogia é o processo através do qual o homem se torna plenamente humano. [...] a pedagogia escolar, ligada à questão do saber sistematizado, do saber elaborado, do saber metódico. A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber elaborado, do saber metódico. [...] A existência do saber sistematizado coloca à pedagogia o seguinte problema: como torná-la assimilável pelas novas gerações, ou seja, por aqueles que participam de algum modo de sua produção enquanto agentes sociais, mas participam num estágio determinado, estágio esse que é decorrente de toda uma trajetória histórica (SAVIANI, 1991, p. 80).

Entendo que a pedagogia seja fundamental quando trazemos, à discussão, a violência, pois precisamos, ao analisar a violência escolar, estudar quais práticas pedagógicas poderiam auxiliar na diminuição desse fenômeno, nessa perspectiva.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) busca enobrecer os cursos de pedagogia que, a meu entender, são essenciais na formação dos professores por fornecerem subsídios para enfrentarem a violência.

Para essa associação, a valorização dos cursos de pedagogia é essencial porque

Trata-se de um princípio norteador que expresse a prática comum na formação de professores contra a imposição dos currículos mínimos na formação, respeitadas as

especificidades de organização curricular de cada instituição e de cada experiência. (ANFOPE, 2000, p. 10)

Os princípios para a formação inicial e continuada no Estado de Mato Grosso estão contemplados na política de formação dos profissionais da Educação Básica de 2010, elaborada pela Secretaria de Educação deste Estado:

Nessa perspectiva, na rede estadual de ensino o processo permanente de desenvolvimento profissional é um direito que envolve, portanto, a formação inicial e continuada, concebidas como partes integrantes do exercício profissional do professor.

A formação inicial deve se dar na perspectiva apontada pela Associação Nacional para a Formação de Profissionais de Educação/Anfope; deve corresponder a uma formação teórica sólida, efetuada nos cursos que tenham esse objetivo para os futuros professores, conforme os níveis escolares requeridos para o exercício da sua profissão. A formação de nível médio deve ser admitida apenas temporariamente, nos casos previstos em lei. Um esforço coletivo de gestores e professores deve buscar garantir a formação superior de todos os profissionais do magistério.

A formação continuada deve ser entendida como todo o processo formativo que ocorre depois da formação inicial, seja esta em nível médio ou superior. O curso superior para quem é professor normalista, é um tipo de continuidade de formação; o mesmo se dá com aquele professor que cursa sua segunda licenciatura, ou que busca uma nova habilitação em sua área de formação inicial (MATO GROSSO-POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010, p.15).

Esse mesmo trabalho, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso em 2010, traz a responsabilidade dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento de Professores, experiência inicial de formação centrada na escola. Tais Centros foram

criados, portanto, com o desafio de ajudar os profissionais a garantir melhores condições para a realização do seu trabalho e buscar continuamente aprendizagens significativas para si e para os alunos, os Cefapros tomam a prática da escola (suas necessidades formativas) como referência para a formação, articulando a formação inicial com o desenvolvimento profissional, visando favorecer a relação entre o desenvolvimento da escola e o dos profissionais que nela atuam. Organizam e promovem as ações no interior das escolas por meio de projetos desenvolvidos nos horários reservados às atividades pedagógicas, tendo como princípio o fortalecimento da identidade profissional e pessoal, embasada no desenvolvimento das competências na arte de ensinar e aprender. Com o apoio do Cefapro do seu pólo, cada escola pode elaborar e executar o seu próprio projeto de formação continuada, num processo de construção coletiva (MATO GROSSO – POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010, p. 19).

Assim, observo a preocupação do gestor em definir a responsabilidade dos CEFAPROS, utilizando-se de palavras como organizar, promover e competência, para reforçar esse papel junto às instituições escolares do Estado de Mato Grosso.

Finalmente, o texto encerra trazendo as estratégias da política de formação para o Estado de Mato Grosso:

- a) ampliar o número de professores formadores dos Cefapros nas diversas áreas do conhecimento, adequando-se à demanda do pólo, através de processos seletivos;
- b) fortalecer os Cefapros, garantindo a infraestrutura necessária para a oferta de cursos de formação continuada previstos no PAR, em articulação com universidades parceiras, em formatos específicos definidos em cada caso;
- c) implantar no Estado, programas nacionais considerados relevantes para o fortalecimento da política de formação dos profissionais das redes públicas de educação básica;
- d) oferecer formação específica para os professores formadores dos Cefapros, por intermédio de programa específico que inclui encontros formativos, participação em grupos de estudo e cursos de pós-graduação *stricto sensu*;
- e) desenvolver projetos específicos de profissionalização dos funcionários da escola, tanto por intermédio da formação inicial técnica de nível médio quanto da formação continuada;
- f) continuar trabalhando na elaboração do Plano Institucional de Qualificação: mestrado e doutorado, em sintonia com a legislação estadual pertinente e em sintonia com os interesses da escola, seguindo critérios e normativas estabelecidos na instrução normativa específica;
- g) colocar a estrutura da Seduc e de suas unidades desconcentradas a serviço do Fórum Estadual de Acompanhamento Permanente da Formação Docente, visando fortalecer as ações colaborativas e integradas dos entes federados, universidades e representações sociais ((MATO GROSSO – POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2010, p. 37).

Até aqui fiz uma análise, servindo-me de referencial teórico, da necessidade de investir em uma formação que dê sustentabilidade à profissão docente e ao papel das políticas educacionais nesse processo. Interessa à pesquisa, então, aprofundar sobre os tipos de formação que sustentam a profissão docente, quais sejam: a inicial, que se dá nas licenciaturas e a continuada, que parte de programas e projetos de escolas e, também, de políticas educacionais do Estado.

3.2 A formação inicial de professores nas licenciaturas

Para desenvolver a pesquisa, entre tantas licenciaturas, defini como critério investigar em qual habilitação, na prática docente, ocorre o maior nível de agressões. Para tanto, busco nas entrevistas identificar a formação do professor e quantifico aquela em que há maior número de conflitos. Assim, detectei, das quatro professoras entrevistadas que sofreram agressão física, três, com a primeira formação em Pedagogia e uma, com a primeira formação em Letras-português. Das três pedagogas, duas têm a segunda formação em Letras-português e uma tem a segunda formação em Matemática.

Desta forma, trago para o texto a discussão sobre a formação na licenciatura dos cursos de Pedagogia, Letras-português e Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Rondonópolis, por ser a maior formadora de professores da região Sul de Mato Grosso, em particular, da cidade de Rondonópolis.

Para tanto, começo abordando o panorama institucional dos cursos de Pedagogia no Brasil, com base na produção de Gatti (2009) que, assim, aponta:

De acordo com os dados obtidos no INEP, existiam no Brasil, em 2006, 1.562 cursos de graduação presencial em Pedagogia, com cerca de 281.000 alunos matriculados.

No que diz respeito ao *número de cursos*, os dados indicam que a maioria deles (56%) era oferecida por instituições de educação superior privadas (32% delas particulares e 24% comunitárias ou confessionais ou filantrópicas); 32% eram oferecidos em instituições estaduais, e apenas 10% dos cursos de Pedagogia eram oferecidos pelas instituições federais e 2%, por instituições municipais (GATTI, 2009, p.11, grifo do autor).

O estudo traz um panorama das Instituições públicas e privadas que oferecem os cursos de Pedagogia no país. Interessam-me, em particular, os cursos oferecidos pelas Instituições públicas, em especial, as Instituições federais, para melhor compreensão e análise da matriz curricular desses cursos. Assim, exponho alguns apontamentos de Gatti (2009), acerca da composição das matrizes curriculares da licenciatura em pedagogia no Brasil:

Foram listadas 3.513 disciplinas (3107 obrigatórias e 406 optativas) nas grades curriculares dos 71 cursos de Pedagogia. Realizou-se, então, um agrupamento de forma que se pudesse ter mais clareza do que se propõe como formação inicial de professores nos currículos das instituições de ensino superior [...] que englobam três grandes núcleos: 1) estudos básicos; 2) aprofundamento e diversificação de estudos; 3) estudos integradores. No entanto, para diferenciar as estruturas curriculares, foi necessário especificar alguns aspectos que aparecem de maneira ampla nesses referidos núcleos (GATTI, 2009, p. 18-19).

Os estudos apresentados por Gatti (2009, p. 19-21) foram separados em quadros e divididos em categorias:

3.2.1. O Curso de Pedagogia

QUADRO 4 - Fundamentos teóricos da educação

<p>Nessa categoria, estão presentes as disciplinas que cumprem a função de embasar teoricamente o aluno de Pedagogia a partir de outras áreas do conhecimento: Antropologia, Estatística, História, Psicologia, Sociologia, entre outras, e suas correlatas no campo da Educação. Por guardar maior relação com o campo da Pedagogia, a Didática Geral foi destacada em um subgrupo passível de ser analisado separadamente.</p>
--

Fonte: Formação de professores para o Ensino Fundamental (2009, p.19).

QUADRO 5 - Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais

Esse agrupamento comporta todas as disciplinas de conhecimento pedagógico, que objetivam dar uma formação ampla da área de atuação do professor, bem como de outros profissionais da educação. Inserem-se nessa categoria as matérias referentes:

- à estrutura e funcionamento do ensino, que incluem: “Estrutura e Funcionamento da Educação Básica”, “Financiamento da Educação Básica no Brasil”, “Fundamentos da Gestão Educacional”, “Legislação da Educação Básica”, “Planejamento e Políticas Educacionais”; ou,
- ao currículo, tais como: “Avaliação da Aprendizagem”, “Currículo da Educação Básica I”, “Currículo e Avaliação”, “Currículo: Políticas e Práticas”, “Currículos e Projeto Político Pedagógico”, “Elaboração de Projetos Pedagógicos”; ou,
- à gestão escolar, onde se encontram: “Coordenação do Trabalho na Escola”, “Dimensões da Ação Supervisora”, “Função do Diretor”, “Gestão da Unidade de Ensino”, “Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental (Supervisão, Administração e Orientação)”; “Organização do Trabalho Pedagógico”; ou,
- ao ofício docente, que se referem à teorização sobre “Ensino e Identidade Docente”, “Ética Profissional” “Formação de Professores”.

Fonte: Formação de professores para o Ensino Fundamental, (2009, p.19).

QUADRO 6 - Conhecimentos relativos à formação profissional específica

Neste grupo, concentram-se as disciplinas que fornecem instrumental para atuação do professor, composto de:

- conteúdos do currículo da Educação Básica (infantil e fundamental), que agregam: “Alfabetização e Letramento”, “Arte e Educação”, “Conhecimento Lógico-Matemático”, “Educação Matemática”, “Leitura e Escrita”, “Língua Portuguesa”; ou,
- didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino, que incluem: “Conteúdo e metodologia de Língua Portuguesa”, “Conteúdo e metodologia de Matemática”, “Didática do Ensino de História”, “Fundamentos e Metodologia do ensino de Ciências Naturais”, “Fundamentos e metodologia de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, “Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de Geografia”, “Língua Portuguesa: conteúdos e didáticas”, “Metodologia da alfabetização e letramento”, “Metodologia do ensino de Artes”, “Metodologia do ensino da Educação Física”, “Pesquisa em educação na prática de ensino”, “Prática de ensino em metodologia da Língua Portuguesa”; ou,
- saberes relacionados à tecnologia, que incorporam: “Gestão das mídias educacionais”, “Informática aplicada à educação”, “Recursos tecnológicos para a educação”, em enfoque de utilização.

Fonte: Formação de professores para o Ensino Fundamental, (2009, p. 20).

QUADRO 7 - Conhecimentos relativos a modalidades e nível de ensino específicas

Essa categoria reúne as disciplinas relativas a áreas de atuação junto a segmentos determinados. Nela foi incluída também a educação infantil, embora se trate de um nível educacional específico e não propriamente de uma modalidade de ensino, em vista de o foco do trabalho recair predominantemente sobre o ensino fundamental.

- **nível de educação infantil**, disciplinas que agregam: “Fundamentos da Educação Infantil”, “Didática do Ensino da Matemática na Educação Infantil”, “História da Educação Infantil”;
- **nível de educação especial**, disciplinas tais como: “Desenvolvimento e Aprendizagem: Especificidades das Pessoas com Deficiência”, “Educação Especial e Inclusão”, “Concepção e Metodologia do Ensino de Deficiências Múltiplas”;
- **nível de educação de jovens e adultos (EJA)**, disciplinas que incorporam: “Educação de Adultos no Brasil: História e Política”, “Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos”, “Iniciação à Prática de Alfabetização de Jovens e Adultos”;
- **nível de educação em contextos não escolares**, disciplinas como: “Conteúdos para a Formação do Educador do 3º Setor”, “Educação em Instituições Não-escolares”.

Fonte: Formação de professores para o Ensino Fundamental, (2009, p.20).

QUADRO 8 - Outros saberes

Disciplinas que ampliam o repertório do professor, como por exemplo: temas transversais, novas tecnologias, religião etc.

Fonte: Formação de professores para o Ensino Fundamental, (2009, p.20).

QUADRO 9 - Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC)

Abarca todas as disciplinas que abordam as metodologias de pesquisa e a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, incluindo sua orientação.

Fonte: Formação de professores para o Ensino Fundamental, (2009, p.21).

QUADRO 10 - Atividades complementares

Referem-se às atividades integradoras, recomendadas pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais*, ainda que sua denominação nos currículos seja vaga, não permitindo uma visão clara sobre o que contemplam de fato. Como exemplo, registram-se os rótulos: “Atividades científico-culturais”, “Atividades complementares”, “Estudos independentes”, “Seminário Cultural” etc.

As categorias de 1 a 4 possuem subcategorias, que irão permitir uma análise mais detalhada dos dados, tal como se verá no tópico seguinte. Quanto aos Estágios, como componente obrigatório com carga horária definida nas normas e Diretrizes Curriculares Nacionais, observou-se que as horas a eles referentes são registradas como parte das estruturas curriculares, embora não se especifique como eles se realizam. Em razão de sua homogeneidade e especificidade, não foram computados para as proporções calculadas. O que se verificou na análise dos projetos e ementas dos cursos analisados, é que não há especificação clara sobre como são realizados, supervisionados e acompanhados. Sobre a validade ou validação desses estágios também não se encontrou nenhuma referência.

Não estão claros os objetivos, as exigências, formas de validação e documentação, acompanhamento, convênios com escolas das redes etc. Essa ausência nos projetos e ementas pode sinalizar que, ou são considerados totalmente à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem integrar-se com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou, sua realização é considerada como aspecto meramente formal. Um estudo mais aprofundado, local, sobre os estágios para docência merece ser realizado.

Fonte: Formação de professores para o Ensino Fundamental, (2009, p.21).

Essa análise, em quadros, demonstrou, pelos estudos coordenados por Gatti, como estão estruturados os cursos de licenciatura em Pedagogia no Brasil. Assim, alerta Gatti (2009):

A escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar (GATTI, 2009, p.55).

Os quadros trouxeram uma síntese sobre a formação do professor para o Ensino Fundamental, prevalecendo uma formação de caráter genérico, com pouca ênfase às práticas educacionais, com desequilíbrio na relação teoria-prática, predominando o tratamento teórico.

3.2.2 O Curso de Letras/português

Assim, inicio a abordagem do panorama institucional dos cursos de Letras-português no Brasil, com a afirmação de Gatti (2009):

De acordo com os dados obtidos no INEP, é possível destacar no panorama dos cursos de Letras existentes no Brasil em 2006:

- Um total de 971 cursos de graduação presencial na área de formação e professores de Letras – Língua Portuguesa, com cerca de 173.000 alunos matriculados [...].
- A grande maioria (90,6%) são cursos denominados “formação de professores de Letras” e apenas 9% designados como “Letras”.
- As instituições privadas eram responsáveis por 61,5% do total dos cursos na área (35,2% particulares e 26,3% comunitárias, confessionais ou filantrópicas) (GATTI, 2009, p.57).

O estudo traz um panorama das Instituições públicas e privadas que oferecem os cursos de Letras-português no país, demonstrando os cursos proporcionados por essas Instituições no Brasil.

QUADRO 11 - Composição das matrizes curriculares da licenciatura em letras-português no Brasil, conforme aponta Gatti (2009, p. 63-64)

A análise dos dados relativos às grades curriculares dos cursos de licenciatura em Letras pesquisados mostra que a maioria das disciplinas obrigatórias ministradas pelas IES está relacionada aos “Conhecimentos específicos da área”, correspondendo a 51,6% do total. Das demais categorias de análise propostas, 15,4% dizem respeito a “Outros saberes”, 10,5%, são “Conhecimentos específicos para a docência”, 8,5%, a “Fundamentos teóricos” e 12,7% dividem-se de forma semelhante entre “Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais”, “Pesquisa e TCC” e “Atividades complementares”.

Somente 1,2% das disciplinas é destinado a “Conhecimentos relativos a modalidades de ensino específicas”.

Em relação ao percentual de horas destinadas a cada conjunto de disciplinas (agrupadas nas diferentes categorias de análise), observa-se que a distribuição acima praticamente não se altera: a grande maioria das matérias também se encontra sob a categoria “Conhecimentos específicos da área” (51,4%) e “Outros saberes” (15,2%), o que corresponde a aproximadamente 2/3 da formação oferecida [...].

O exame mais detalhado dos dados relativos à comparação entre a distribuição de carga horária das disciplinas em cada subcategoria de análise e a sua frequência simples em relação ao total [...] revela que a diferença entre elas é inexpressiva.

A distribuição [...] também mostra que, do total de disciplinas que compõem a categoria “Conhecimentos específicos para a docência”, 50,4% destinam-se aos “Conteúdos dirigidos à escola básica”, 47,2% às “Didáticas, específicas, metodologias e práticas de ensino” e apenas 2,4% aos “Saberes relacionados à tecnologia”. No que se refere aos “Sistemas Educacionais”, que já representam muito pouco no total de disciplinas oferecidas (4,3%), vale destacar o percentual inexpressivo de matérias relacionadas à “Gestão escolar” e ao “Ofício docente”.

Fonte: Formação de professores para o Ensino Fundamental, (2009, p.63-64).

Essa análise em quadros traz estudos coordenados por Gatti e a estrutura da matriz curricular dos cursos de licenciatura em Letras-português no Brasil.

Gatti (2009) aponta algumas importantes reflexões:

A incorporação nos Projetos Pedagógicos de diretrizes oficiais não é garantia de que o processo educativo se realize segundo a filosofia que fundamenta sua elaboração. [...] o que nos faz levantar a suspeita de que as diretrizes podem estar mais presentes no plano da retórica do que no da ação pedagógica. [...] Desequilíbrios nessa relação podem conduzir a formações pouco sólidas, seja na especificidade disciplinar, seja na área educacional.

A ausência de adesão desejável entre a filosofia reconhecível no Projeto Pedagógico e as reconhecíveis nas ementas específicas levanta as seguintes hipóteses, ambas igualmente merecedoras de reflexão mais aprofundada:

- a) autorias distintas e ausência de intercâmbio para a construção de um projeto que, supõe-se, represente perspectiva de uma coletividade acadêmica;
- b) compreensão superficial dos PCN (os responsáveis pelas disciplinas que compõem o currículo de Letras não estão em harmonia com a compreensão do processo educativo e/ou com o específico entendimento da linguagem que constituem os pressupostos do documento) (GATTI, 2009, p. 77-79).

Essas reflexões revelam haver uma desconexão entre o projeto teórico e a prática pedagógica, o que revela o desequilíbrio apontado por Gatti nas reflexões supramencionadas.

3.2.3 O Curso de Matemática

Finalmente, faço uma abordagem do panorama institucional dos cursos de Matemática no Brasil, como define Gatti (2009):

De acordo com os dados obtidos no INEP, é possível destacar que:

- Um total de 631 cursos que formavam licenciados em Matemática envolviam cerca de 73,5 mil estudantes matriculados [...];
- As instituições públicas eram responsáveis por 53,4% dos cursos oferecidos e as privadas (46,6%);
- Dentre as instituições públicas, verificou-se que as instituições estaduais oferecem nesta área mais cursos (27,1%) do que as instituições federais (22,7%);
- No setor privado, observou-se praticamente o mesmo percentual de cursos oferecidos pelas instituições particulares e pelas comunitárias/confessionais/filantrópicas: 23,5% e 23,1%, respectivamente (GATTI, 2009, p.93).

Esse estudo demonstra, ainda, o cenário das Instituições públicas e privadas, referente aos cursos de licenciatura em Matemática no país. Assim, trago a composição das matrizes curriculares dessas licenciaturas, conforme afirma Gatti (2009, p. 105-109):

QUADRO 12 - Conteúdos comuns à licenciatura em Matemática

<p>Cálculo Diferencial e Integral Álgebra Linear Fundamentos de Análise Fundamentos de Álgebra Fundamentos de Geometria Geometria Analítica Fundamentos de Matemática Elementar Matemática Básica, Matemática para o ensino Geometria no ensino Educação Matemática no ensino fundamental e no ensino médio.</p>
--

Fonte: Formação de professores para o Ensino Fundamental, (2009, p. 105).

QUADRO 13 - Conteúdos da Educação Básica

<p>Álgebra Álgebra para o ensino ou Álgebra Polinomial Análise Funções Trigonometria Números Complexos Geometria Construções Geométricas Desenho Geométrico Geometria Descritiva Espaço e Forma.</p>
--

Fonte: Formação de professores para o Ensino Fundamental (2009, p. 106).

QUADRO 14 - Conteúdos de áreas afins à Matemática

<p>Física</p>

Fonte: Formação de professores para o Ensino Fundamental (2009, p. 107).

QUADRO 15 - Disciplinas relativas aos métodos de ensino

<p>Prática e Metodologia do Ensino de Matemática; Prática de Ensino de Matemática; Prática de Ensino Fundamental; Prática Prática Pedagógica para o Ensino de Matemática Laboratórios de Ensino Projetos de Ensino Instrumentação para o Ensino de Matemática Introdução à Informática Introdução à História da Matemática Matemática Sociedade e Cultura Educação e Cultura Educação Matemática Educação Matemática e suas investigações Educação Inclusiva.</p>

Fonte: Formação de professores para o Ensino Fundamental (2009, p. 107).

QUADRO 16 - Disciplinas relativas ao uso de tecnologias e a modalidades de ensino específicas

<p>Formulação e solução de problemas Educação Inclusiva ou Educação Especial Educação de Jovens e Adultos.</p>
--

Fonte: Formação de professores para o Ensino Fundamental (2009, p. 108).

QUADRO 17 - Estágios e supervisão de estágios

Os processos de supervisão dos estágios e sua validação não são objeto de tratamento explicitado.

Fonte: Formação de professores para o Ensino Fundamental (2009, p. 109).

Assim, apresento, segundo os apontamentos de Gatti, as matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas em Pedagogia, Letras-português e Matemática, para comparar a estrutura desses mesmos cursos oferecidos pela Universidade Federal de Mato Grosso/Campus de Rondonópolis, que forma a maioria dos professores que leciona na rede estadual de ensino nessa cidade.

3.3 A matriz curricular dos cursos das licenciaturas em Pedagogia, Letras-português e Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus/Rondonópolis

Há a necessidade de trazer, à pesquisa, as matrizes curriculares das licenciaturas em Pedagogia, Letras-português e Matemática, por serem a base da formação dos professores, sujeitos da pesquisa, vítimas de agressões físicas, sendo que Pedagogia aparece como primeira formação de três entrevistados e as licenciaturas em Letras-português e Matemática surgem como segunda formação.

3.3.1. Matriz curricular do curso de licenciatura em Pedagogia

Disciplinas
Metodologia de Pesquisa em Educação
Fundamentos Psicológicos na Educação
Língua Portuguesa
Sociologia da Educação
Filosofia da Educação
Antropologia e Educação
Atividades Complementares I
Teorias da Educação e da Pedagogia
Currículo e Avaliação
História da Educação Brasileira
Didática
Política Educacional e Organização da Educação Brasileira
Psicologia e Educação
Estágio Curricular Supervisionado I
Atividades Complementares II
Matemática e suas Metodologias
Linguagem e suas Metodologias
Fundamentos da Alfabetização I
Organização e Gestão das Instituições Educacionais I
Brincar e Educação
Literatura Infantil
Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil
Estágio Curricular Supervisionado II
Atividades Complementares III
História e suas Metodologias
Geografia e suas Metodologias

Ciências Naturais e suas Metodologias Educação, Saúde e Ambiente Educativo Fundamentos da Alfabetização II Organização e Gestão das Instituições Educacionais II Arte e Educação Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) Tópicos Especiais em Educação Trabalho de Conclusão de Curso – TCC Estágio Curricular Supervisionado III
--

Fonte: Matriz curricular da licenciatura em pedagogia da UFMT/Campus Rondonópolis-MT

3.3.2. Matriz curricular do curso de licenciatura em Letras-português

Disciplinas

Língua Portuguesa I IMC Teoria literária Inglês instrumental Língua latina Introdução à Linguística Filosofia da linguagem Linguística I Políticas públicas Literatura brasileira I Língua Portuguesa II Trabalho de curso I Didática geral Psicologia da Educação Estágio Supervisionado I Língua Portuguesa III Linguística II Literatura brasileira II Língua portuguesa III Trabalho de Curso II Estágio Supervisionado II Literatura Mato Grosso Língua Portuguesa IV Literatura brasileira III Literatura brasileira III Libras Trabalho de Curso III

Fonte: Matriz curricular da licenciatura em letras-português da UFMT/Campus Rondonópolis-MT

3.3.3 Matriz curricular do curso de licenciatura em Matemática

Disciplinas

Fundamentos de Matemática I Geometria I Vetores e Geometria Analítica I Psicologia da Educação Fundamentos de Matemática II Geometria II Vetores e Geometria Analítica II Álgebra Elementar Cálculo Diferencial e Integral I Álgebra Linear I Introdução à Álgebra

História da Matemática
Cálculo Integral e Diferencial II
Álgebra Linear II
Física Geral e Experimental I
Didática
Cálculo Integral e Diferencial III
Instrumentação para o Ensino da Matemática I
Física Geral e Experimental II
Estruturas Algébricas I
Estágio Supervisionado I
Cálculo Integral e Diferencial IV
Física Geral e Experimental III
Estruturas Algébricas II
Optativa
Tópicos de Matemática I
Estágio Supervisionado II
Análise I
Física Geral e Experimental IV
Linguagem de Programação
Estrutura e Funcionamento de Ensino
Equações Diferenciais Ordinárias
Estágio Supervisionado III
Análise II
Introdução à Estatística
Cálculo Numérico
Optativa
Estágio Supervisionado IV
Atividades acadêmico-científico-culturais

Fonte: Matriz curricular da licenciatura em Matemática da UFMT/Campus Rondonópolis-MT

Neste capítulo, procurei trazer, à pesquisa, as lições de Bernadete Gatti, que analisam e suscitam reflexões sobre a educação do Ensino Fundamental, nas licenciaturas de Pedagogia, Letras–português e Matemática, demonstrando a fragilidade dos currículos em relação à formação de caráter genérico, com pouca ênfase às práticas educacionais e com desequilíbrio na relação teoria-prática, predominando o tratamento teórico e com desconexão entre o projeto teórico e a prática pedagógica.

Ainda, trago a estrutura da matriz curricular dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras-português e Matemática, oferecidos pela Universidade Federal de Mato Grosso/Campus de Rondonópolis. Assim, posso afirmar que essa estrutura curricular corrobora com as reflexões e problemas apontados nas análises coordenadas por Gatti.

É necessário incluir, neste contexto, as concepções de Libâneo (2001) sobre a Pedagogia, para contextualizar com a realidade apresentada nas matrizes curriculares estudadas:

Em resumo, a Pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre

aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação (LIBÂNEO, 2001, p.10).

Percebo, então, que há desconexão entre as matrizes curriculares e os ensinamentos de Libâneo, o qual demonstra a necessidade de se valorizar e reforçar o entendimento global e, intencionalmente, dirigido, dos problemas educativos.

Libâneo (2001) conclui, ostentando a importância da integração no planejamento e na ação pedagógica, para contrapor a forma genérica e com pouca ênfase às práticas educacionais. O autor, então, afirma:

Considero que um passo positivo para o desenvolvimento profissional e a conquista da identidade profissional é a assunção da gestão do cotidiano da escola por professores e pedagogos, ligando o projeto pedagógico, o sistema de gestão, o processo de ensino e aprendizagem e a avaliação. Com isso, teremos uma organização preocupada com a formação continuada, com a discussão conjunta dos problemas da escola, discussão que é de natureza organizacional, mas principalmente pedagógica, psicopedagógica e didática (LIBÂNEO, 2001, p.25).

Assim sendo, é necessária a modificação das matrizes curriculares, para haver avanço da formação técnico-especialista, que é este modelo apresentado, o qual não leva o professor à reflexão para a formação prático-reflexiva, como aponta Schön (2000, p. 96): “O trabalho de reflexão-na-ação recíproca, inerente ao dizer e ao ouvir, ao demonstrar e ao imitar, pode acontecer muito bem sem o recurso a níveis mais altos de reflexão”.

Essa reflexão na e em sua própria experiência, permitirá, ao professor, estar aberto a diferentes opiniões, ou seja, acessível às diferenças que se encontram na escola, com condição de ser um mediador dos conflitos existentes no espaço escolar. Assim, haverá um verdadeiro desenvolvimento dos professores, como apresenta Zeichner (1993):

Se queremos um verdadeiro desenvolvimento dos professores, e não a fraude que frequentemente passa por desenvolvimento dos professores, temos de rejeitar esta abordagem individualista e de ajudar os professores a influenciarem coletivamente as condições do seu trabalho. Todos estes usos do termo reflexão ajudam a criar uma situação onde a única coisa que existe é a ilusão de desenvolvimento dos professores (ZEICHNER, 1993, p.23).

Dessa forma, estaria a reflexão contribuindo para a formação do bom professor, assim definida por Zeichner (1993):

O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência [...] (ZEICHNER, 1993, p.17).

Zeichner (1993) inclui quatro temas que impedem a aprendizagem docente genuína:

a insistência em ajudar os alunos-mestres a confrontarem-se melhor com as práticas reflexivas sugeridas por pesquisas conduzidas por outros e uma negligência das teorias e conhecimentos incorporados nas suas próprias práticas, e nas dos outros professores; uma forma de pensar que limita as reflexões dos alunos-mestres a questões técnicas de métodos de ensino e de organização interna da sala de aula e negligência as questões curriculares; a facilitação da reflexão dos alunos-mestres sobre o seu próprio método de ensino, ao mesmo tempo em que ignoram o contexto social e institucional em que o ensino tem lugar; a insistência em ajudar os professores a reflectirem individualmente. Todas estas práticas contribuem para criar uma situação onde existe apenas a ilusão de aprendizagem docente (ZEICHNER, 1993, p.59).

Desse modo, percebe-se que, na formação, o professor é induzido a pensar a sua prática docente com negligência das questões curriculares e sem levar em consideração o contexto social e institucional onde o ensino será trabalhado. Ainda sobre a reflexão na ação, afirma Zeichner (1993):

Os professores reflexivos examinam o seu ensino tanto na acção como sobre ela. Esses conceitos de reflexão na acção e sobre a acção baseiam-se num ponto de vista do saber, da teoria, e da prática muito diferente do que tem dominado a educação (ZEICHENER, 1993, p. 20-21).

Por isso, há uma concepção de que as licenciaturas devem formar professores reflexivos enquanto as indicações das matrizes curriculares levam à formação do professor técnico-especialista e, como define Pérez Gómez (1995, p.96) sobre as raízes deste professor, são aqueles formados “na concepção epistemológica da prática herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular”.

Nesta concepção, há uma hierarquização do saber, prevalecendo a subordinação, o conhecimento em níveis abstratos e o isolamento dos profissionais da educação. Para Pérez Gómez (1995, p. 97), existe uma divisão do saber, entre aqueles que pensam e aqueles que escutam, criando “uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que as condições para o isolamento dos profissionais e para a sua confrontação corporativa”.

As consequências disso para a educação, como afirma Pérez Gómez (1995, p. 98), “são indicadores eloquentes da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica”.

Ainda sobre esse tema da educação profissional, ressalta Schön (2000):

Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção de técnica dos meios. No entanto são exatamente tais zonas indeterminadas da prática que os profissionais e os observadores críticos das profissões têm visto, com cada vez mais clareza nas últimas duas décadas, como sendo um aspecto central à prática profissional (SHON, 2000, p.17-18).

Há uma clara definição das matrizes curriculares das licenciaturas nos cursos de Pedagogia, Letras-português e Matemática de que a formação está direcionada para formar o professor como aplicador de técnicas e limitado a um treinamento da competência.

O contraponto dessa formação é a noção de professor reflexivo, como define Alarcão (2007, p.41): “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”.

Aqui ficam evidentes as dificuldades enfrentadas pelo professor ao deparar-se com a realidade da escola, pois encontra as zonas indeterminadas da prática profissional, sem preparação para enfrentá-las e acaba tendo dificuldades para resolver as situações problemáticas do cotidiano na sua prática docente. Esses professores sofrem o mal-estar da profissão porque essas múltiplas situações não possuem soluções já concebidas, como aprenderam nos exercícios acadêmicos. Nesse sentido, afirma Pérez Gómez (1995, p.110): “o professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas e que não são suscetíveis de ser analisadas pelo processo clássico de investigação científica”.

O que procuro nas matrizes curriculares é a formação do professor voltada às situações imprevisíveis na prática docente, em especial, a formação para o enfrentamento da violência no espaço escolar, pois está demonstrado que as matrizes curriculares das licenciaturas pesquisadas na Universidade Federal de Mato Grosso/Campus de Rondonópolis se encaixam ao perfil de cursos de licenciaturas estudados por Gatti (2009) e apresentados neste capítulo, qual seja: a ênfase na formação técnico-especialista e a falta de formação voltada para o enfrentamento da violência no espaço escolar.

Assim, as licenciaturas deixam a desejar no que tange à formação do professor, nos pontos destacados na pesquisa de Gatti, como os conteúdos, métodos, tecnologias, modalidades de ensino e estágios supervisionados, por não apresentarem os conflitos de relações intraescolares. Busco, então, na formação continuada, investigar se lá, no chão da

escola, onde se efetiva esta formação, os temas sobre violência, incluindo contra o professor, são trabalhados.

3.4 A formação continuada de professores em Mato Grosso

Para analisar a formação continuada e entender se está voltada à formação do professor, cogitando as questões ligadas ao enfrentamento da violência no espaço escolar, pesquiso na Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso o “projeto sala de educador” que concentra, contempla e coordena as ações de formação continuada nas escolas públicas estaduais. Tal projeto é coordenado pelos Centros de Formação e Atualização de Professores (CEFAPRO), criados para esse fim, desde 1997.

Analiso essa proposta porque os professores, sujeitos da pesquisa, em sua maioria, são da rede pública estadual de ensino.

O projeto Sala de Educador trabalha a formação continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso, definida pelo Parecer Orientativo nº 1/2013, que define:

O Sala do Educador, como Política de Formação dos profissionais da educação do Estado de Mato Grosso, aponta para um processo de formação que preconiza partilhar, discutir e refletir sobre as ações educativas. Traz como principal objetivo fortalecer a escola como lócus de formação continuada, com a organização de grupos de estudo e esforço coletivo, aprimorando as ações pedagógicas. Nesta perspectiva, a formação continuada é compreendida como toda atividade em que os sujeitos interagem em contextos histórico-culturais determinados, a partir do pressuposto da partilha de objetivos e metas que fortaleçam a busca por uma qualidade social da educação (MATO GROSSO-PARECER ORIENTATIVO Nº 1, 2013, p.2).

Assim, ficam claros os objetivos e a perspectiva desse processo de formação, elaborada para ser desenvolvida com os professores da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso para o ano de 2013.

O Parecer Orientativo nº1 traz, ainda, em seu texto, a orientação para a implantação do projeto nas escolas e as equipes que serão responsáveis pelo desenvolvimento do projeto Sala do Educador (2013):

[...] a equipe do Cefapro e as escolas, ao elaborarem o Projeto, devem incentivar os profissionais das unidades escolares a refletirem sobre as suas práticas, seus contextos, suas realidades, identificando os desafios. Para isso devem considerar o diagnóstico elaborado pelo coletivo da escola, os indicadores do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), Provinha Brasil e Siga (Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem) (MATO GROSSO-PARECER ORIENTATIVO Nº 1, 2013, p.2).

A política de formação continuada deve possibilitar, à escola, uma reflexão sobre o problema da violência simbólica que tanto desafia a ação pedagógica, pois, se na formação inicial o problema do enfrentamento à violência não faz parte dos conteúdos da matriz curricular, fica evidente que a formação continuada deverá proporcionar essa capacitação ao professor.

Na elaboração do projeto, as escolas serão as responsáveis por apontar as necessidades da formação e as estratégias para desenvolver os estudos para encarar os novos desafios que se apresentam na realidade do espaço escolar:

A escola construirá **o seu Projeto Sala de Educador** indicando as necessidades de formação, seja coletiva, com professores e funcionários, seja específica, das áreas de conhecimento e atuação. As estratégias de desenvolvimento dos estudos serão definidas com os profissionais da unidade escolar (professores e funcionários), com possíveis ações de intervenção pedagógica que possam e devam ser reorganizadas no decorrer do processo, de acordo com os novos desafios que se apresentarem (MATO GROSSO-PARECER ORIENTATIVO Nº 1, 2013, p.3, grifo do autor).

Busco, nesta análise do projeto Sala de Educador, entender as questões relacionadas aos novos desafios que surgem na escola. Assim, procuro investigar se a violência no espaço escolar é um novo desafio e se está contemplada entre os novos programas propostos para serem trabalhados nesse programa.

Outro responsável pelo projeto Sala do Educador é o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Professor (CEFAPRO), que tem as seguintes atribuições:

- Orientar a elaboração do Projeto Sala de Educador, considerando o diagnóstico das necessidades formativas levantadas;
- Acompanhar, orientar e avaliar periodicamente o desenvolvimento do Projeto Sala de Educador em cada unidade escolar;
- Realizar a formação dos coordenadores pedagógicos das unidades escolares;
- Chancelar os certificados da participação dos profissionais da educação da rede estadual;
- Articular com a assessoria pedagógica dos municípios, ações que visem à efetiva implantação e implementação do projeto Sala de Educador nas escolas;
- Assessorar e orientar a equipe gestora das Secretarias Municipais de Educação, que firmarem parceria, de forma a possibilitar-lhes a implantação e implementação do Projeto Sala de Educador nas escolas municipais;
- Elaborar cronograma de acompanhamento, orientação e intervenção em atendimento às escolas no desenvolvimento do Projeto Sala de Educador;
- Participar de outros momentos pedagógicos desenvolvidos pela escola sempre que possível;
- Articular, com a coordenação do Cefapro, a participação nos estudos desenvolvidos na escola de outros formadores do Cefapro, de modo a atender à diversidade de situações de intervenções de que a escola necessita;
- Registrar o acompanhamento e intervenções realizadas nas escolas de forma a possibilitar a avaliação do Projeto e a atuação do Cefapro ((MATO GROSSO-PARECER ORIENTATIVO Nº 1, 2013, p. 3-4).

Analisando o projeto, observo a preocupação do gestor com o cumprimento de horários, prazos e certificados, mas não encontro, no texto, ênfase aos conteúdos a serem trabalhados, nem estudos que apontem os novos desafios que a escola está enfrentando e que apresentem a necessidade de desenvolver esses temas atuais com os professores nessa formação continuada.

Os temas abordados na formação continuada possibilitarão preparar o professor para enfrentar a realidade da escola. Poderiam ser trabalhadas questões voltadas à mediação escolar para a resolução de conflitos, aplicando temas transversais que dizem respeito a conteúdos de caráter social, com uma proposta metodológica definida, sem utilização de uma área de conhecimento específica.

Para Tomás (2010), a mediação escolar

é um processo cooperativo de gestão de conflitos, estruturado, voluntário e confidencial, onde uma terceira pessoa – o Mediador –, através de técnicas específicas de escuta, comunicação e negociação, apoia as partes em conflito, promove o diálogo e ajuda a encontrar soluções justas e satisfatórias para ambas as partes [...] Deste modo, a mediação escolar apresenta como vantagens a melhoria da comunicação, do clima da escola, da formação integral do aluno e a preservação das relações sociais. (TOMÁS, 2010, p. 31-32).

Além da mediação escolar como forma de melhorar a comunicação no espaço escolar, é necessária atenção especial aos temas transversais. Segundo Figueiró (2000):

Os conteúdos a serem ensinados estão dispostos em dois grupos. Primeiramente, o das áreas de conhecimento, que são: Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Compondo o segundo grupo, estão os conteúdos organizados em “*temas transversais*”: *ética, educação ambiental, orientação sexual, pluralidade cultural e saúde*. O conteúdo “*Trabalho, consumo e cidadania*” está em vias de ser inserido. Os “temas transversais” dizem respeito a conteúdos de caráter social, que devem ser incluídos no currículo do ensino fundamental, de forma “transversal”, ou seja: não como uma área de conhecimento específica, mas como conteúdo a ser ministrado no interior das várias áreas estabelecidas (FIGUEIRÓ, 2000, p. 1).

Fica evidente que a formação prioriza o grupo da primeira área do conhecimento, definido por Figueiró (2000), em detrimento ao segundo grupo. Assim, uma forma de mudar essa realidade é investir no segundo grupo, na formação continuada. Neste caso, utilizando o programa Sala de Educador.

Após trazer, à pesquisa, o fenômeno da violência no Brasil, através de um levantamento no banco de dados da CAPES e do SCIELO, abordar os caminhos da pesquisa e analisar a formação de professores nas formações inicial e continuada, busco discutir, no

próximo capítulo, a violência simbólica e as possíveis origens da depreciação do papel do professor, questionando se é possível que a mídia tenha contribuição significativa sobre esse fenômeno. Assim, passo a explorar um pouco sobre a violência simbólica no capítulo seguinte.

4 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E SEUS REFLEXOS NO ESPAÇO ESCOLAR

O presente capítulo tem como finalidade abordar a violência simbólica e seus reflexos no espaço escolar, as marcas das agressões na carreira docente, a influência da mídia na vida do professor e a complexidade de analisar o jovem e a violência.

Para estudar o fenômeno da violência, é necessário também entender o direito e sua evolução através do tempo. Assim, ensina Ferraz Júnior (2003), ao fazer um breve relato histórico da evolução do direito:

Partindo da premissa que norteia esta exposição, qual seja, apresentar dados históricos que nos permitam uma redefinição do direito enquanto objeto de uma ciência, a ciência dogmática do direito, observamos que, na Antigüidade Clássica, o direito (jus) era um fenômeno de ordem sagrada, imanente à vida e à tradição romana, conhecido mediante um saber de natureza ética, a prudência. Desde a Idade Média, nota-se que, continuando a ter um caráter sagrado, o direito, no entanto, adquire uma dimensão sagrada transcendente com sua cristianização, o que possibilita o aparecimento de um saber prudencial já com traços dogmáticos; em analogia com as verdades bíblicas, o direito tem origem divina e como tal deve ser recebido, aceito e interpretado pela exegese jurídica.

Desde o Renascimento, ocorre, porém, um processo de dessacralização do direito, que passa a ser visto como uma reconstrução, pela razão, das regras da convivência. Essa razão, sistemática, é pouco a pouco assimilada ao fenômeno do estado moderno, aparecendo o direito como um regulador racional, supranacional, capaz de operar, apesar das divergências nacionais e religiosas, em todas as circunstâncias. A crise dessa racionalidade, no entanto, irá conduzir-nos, como dizíamos, a um impasse que se observará, no início do século XIX, pelo aparecimento de formulações românticas sobre o direito, visto como fenômeno histórico, sujeito às contingências da cultura de cada povo (FERRAZ JÚNIOR, 2003, p. 66).

Neste contexto, enfrente a discussão relativa à dogmática: até que ponto é a norma a fonte de proteção do professor, será que por si só seria a garantia? Neste sentido, Ferraz Júnior ensina:

Em parte, o que chamamos vulgarmente de direito atua, pois, como um reconhecimento de ideais que muitas vezes representam o oposto da conduta social real. O direito aparece, porém, para o vulgo, como um complicado mundo de contradições e coerências, pois, em seu nome tanto se vêem respaldadas as crenças em uma sociedade ordenada, quanto se agitam a revolução e a desordem. O direito contém, ao mesmo tempo, as filosofias da obediência e da revolta, servindo para expressar e produzir a aceitação do status quo, da situação existente, mas aparecendo também como sustentação moral da indignação e da rebelião (FERRAZ JÚNIOR, 2003, p.25).

Em relação à norma positivada, Ferraz Júnior (2003) ensina que há um sentido na positivação:

Em outras palavras, direito positivo é não só aquele que é posto por decisão, mas, além disso, aquele cujas premissas da decisão que o põem também são postas por decisão. [...] No sentido sociológico, positivação é um fenômeno que naquele século

será representado pela crescente importância da lei votada pelos parlamentos como fonte do direito. A redução do jurídico ao legal foi crescendo durante o século XIX, até culminar no chamado legalismo.

O direito, com a Revolução Francesa, torna-se uma criação ab ovo. Com isso, ele instrumentaliza-se, marcando-se mais uma vez a passagem de uma prudência prática para uma técnica poética. Ou seja, para usar uma distinção aristotélica (Ética de Nicômaco, 1094 a 21), o direito passa a ser concebido como poiesis, uma atividade que se exterioriza nas coisas externas ao agente (por exemplo, com madeira fabricar uma mesa) e que por isso exige técnica, isto é, uma espécie de know how, um saber fazer, para que um resultado seja obtido (FERRAZ JÚNIOR, 2003, p.70).

Assim, a norma positivada não pode ser interpretada à luz da letra fria da lei; faz-se necessário um olhar mais aprofundado sobre o tema pesquisado e sobre o momento histórico em que a lei foi elaborada.

Analisando os ensinamentos de Ferraz Júnior e a realidade da violência nas escolas, percebo que há uma complexidade tanto na compreensão da norma, já que poderá ser decifrada de acordo com os interesses de quem a interpreta quanto na compreensão do fenômeno pesquisado. O fenômeno investigado passa pela intolerância dos diferentes que se encontram no espaço escolar e remete a discussão ao campo da ética, da moral, da fraternidade, dos valores da família e do respeito ao princípio da dignidade humana.

Este capítulo busca apresentar as diversas formas de violência simbólica existentes na sociedade, em especial, as que surgem através de conflitos, quando os diferentes se encontram e, ainda, como forma de instrumento “eficaz” de controle, social.

Segundo Bourdieu (1989), o poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica, em que o sentido imediato do mundo e, em particular, do mundo social é a construção do “consenso social”, exercido pelo Estado. Nesta perspectiva

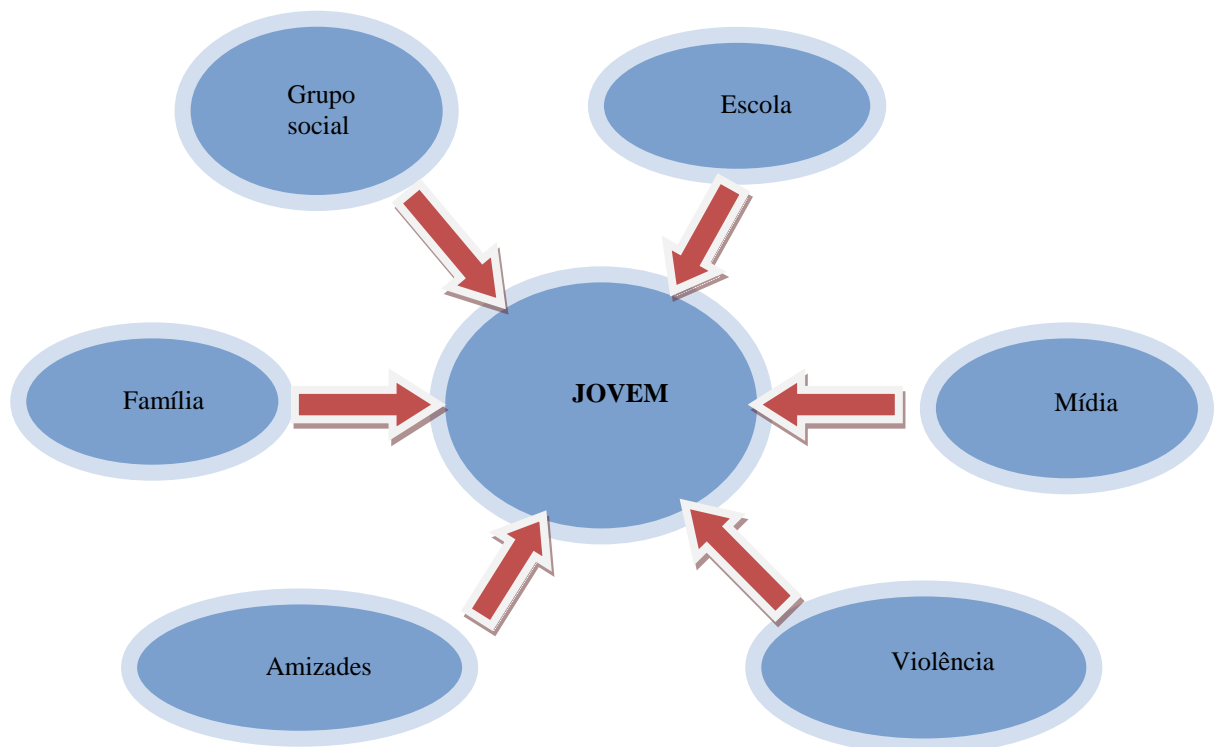
[...] O Estado, como órgão responsável pela orientação e pela conduta coletiva, elabora representações que tenham validade para a vida de todos. É o “consenso social”. Não cabe ao Estado empurrar violentamente as sociedades para um ideal que lhe parece sedutor, mas seu papel é o do médico: por meio de uma boa higiene, previne a eclosão das doenças, e quando estas se declaram, procura saná-las (OLIVEIRA, 1994, p.69).

Segundo Althusser (1992), vivemos em um modelo capitalista de sociedade, dividido em classes, em que a minoria dominante impõe a sua cultura e seus valores como sendo universais a uma maioria dominada. A base do sistema capitalista é a exploração da força de trabalho do empregado. Neste contexto, o corpo do trabalhador é peça chave na manutenção da ordem capitalista. A base dessa exploração tem, com toda a certeza, seu início na escola com o ajustamento do comportamento das crianças à disciplina escolar e seus correlatos.

No cotidiano escolar, a violência surge através de conflitos, quando os diferentes se encontram e, ainda, como forma de privações e proibições que a escola impõe para ser um instrumento “eficaz” de controle, exercido como elemento de força psicológica, de grande força impulsionadora do comportamento humano, A escola pública é peça chave no papel da dominação de classe, pois é ela que está ao alcance da maioria da população como meio transmissor de cultura.

Como afirma Soares (2013), a desigualdade entre classes significa que a maioria da população tem acesso a direitos sociais (saúde, segurança, moradia, alimentação, trabalho e educação) de forma precária ou inexistente, e que apenas um pequeno contingente da população brasileira tem ascensão digna a tais direitos. É sobre o horizonte da “violência da educação” que partimos, violência esta como um sistema de normas “invisíveis”, “sutis”, e “silenciadoras”. A problematização da educação é necessária porque ela surge com o intuito de *corrigir, disciplinar, conter e docilizar* as crianças; acreditamos ser ela uma das portas de entrada muito importante na dominação e controle das camadas mais pobres da população. Assim, busco compreender o jovem, a violência e a complexidade de fazer essa análise.

4.1 O jovem e a violência: complexidade de análise



Já que os professores entrevistados apontam os jovens como responsáveis pelas agressões que sofrem nas escolas, tento, nesse espaço, compreender melhor quem é o jovem. Assim, foi possível contar com as considerações em torno das concepções e terminologias associadas à juventude. Dentre elas, a mais tradicional descrição das características atribuídas à fase da juventude surge com Aberastury e Knobel (1989):

1) busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso; 5) deslocalização temporal, onde o pensamento adquire as características de pensamento primário; 6) evolução sexual manifesta, que vai do auto-erotismo até a heterossexualidade genital adulta; 7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associadas de diversa intensidade; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida; 9) uma separação progressiva dos pais; e 10) constantes flutuações de humor e do estado de ânimo (ABERASTURY; KNOBEL, 1989, p. 29).

Analisando a fase da adolescência, percebe-se que os jovens estão vivenciando profundas transformações: física e emocional. Começa, então, a aflorar a busca por novas perspectivas, separando-se da família que deixa de ser o centro de seus relacionamentos e partindo para a procura de novas conquistas, com uma tendência ao relacionamento em grupos. Assim, afirmam Aberastury e Knobel (1989):

A juventude é um período de mais difícil delimitação, com a qual a sociedade, de maneira geral tem dificuldade de lidar. Podemos considerar duas concepções complementares em termos de concepção de juventude: A mais tradicional é ancorada pela definição de “síndrome da adolescência normal.” (ABERASTURY; KNOBEL, 1989, p.138).

A concepção citada está relacionada ao momento em que os jovens, na fase de grandes alterações, entre elas as identitárias, iniciam seus relacionamentos grupais e os interesses sexuais. Nesse sentido, Frota (2007) aponta que:

De um modo geral, existe a compreensão de que ser criança resume-se em ser feliz, alegre, despreocupado, ter condições de vida propícias ao seu desenvolvimento, ou seja, a infância é considerada o "melhor tempo da vida." Já a adolescência se configura como um momento em que, naturalmente, o indivíduo torna-se alguém muito chato, difícil de lidar e que está sempre criando confusão e vivendo crises. Deste modo, existe uma leitura de senso comum que costuma colocar a criança vivendo o melhor momento da vida e o adolescente, uma fase difícil para ele e para quem convive com ele (FROTA, 2007, p.148).

Isso significa que o jovem, em processo de intensos conflitos pela fase que vivencia, necessita de atenção e de compreensão nessa etapa da vida, quando se sente abandonado; em alguns casos, acaba ficando à mercê da violência, sendo protagonista nas estatísticas como principais vítimas. De acordo com Orzella (2003, p. 20), "é necessário superar as visões naturalizantes presentes na psicologia e entender a adolescência como um processo de construção sob condições histórico-culturais específicas". Fica, assim, evidenciado que as condições histórico-culturais influenciam os jovens no campo das relações sociais, desde o início das suas vidas, chegando com muita força na sua fase de adolescência.

Nascimento (2002) também analisa a situação do jovem na modernidade e comenta que:

As representações sociais que se formam a partir das inúmeras informações, mediadas, sobretudo pela mídia, não fornecem condições para que o adolescente planeje e articule ações como uma forma de superação da condição ou situação vivida, uma vez que estas informações se destinam muito mais à construção de modelos estereotipados de comportamentos para atender as demandas de consumo (NASCIMENTO, 2002, p. 71).

Assim, há uma compreensão de que os jovens e os adolescentes, desde a infância, interagem com o meio, sendo influenciados de forma direta. Essas relações sociais começam na família, que ditam as normas e regras a serem obedecidas. Nesse contexto, Gomes (1999, p.1) observa que "a escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram." Daí a necessidade de melhor compreensão de que a escola é também um dos espaços sociais em que os jovens se encontram para tantos outros assuntos e, também, segundo a expressão de um deles, "para estudar." Então, nesse espaço, conversam, apropriam-se de linguagens e códigos criados nessa idade. Além de gestos, gírias, modos de ser e de manifestar-se corporalmente. É possível afirmar que tais linguagens adentram o pátio da escola e a sala de aula, como um "espaço do jovem," marcado pela ausência de diálogo e descaso de alguns professores presentes.

Quando começam a relacionar-se em grupos, além das transformações naturais, passam pela dificuldade da ruptura do laço de união umbilical que mantiveram com a família durante a infância. Paralelo a toda essa gama de transformações, o jovem ainda enfrenta muitas situações na escola, algumas incompreensões, rejeição de grupos e exclusão, em um local onde deveria encontrar amparo para sua evolução.

Segundo Fávero (2004, p. 53), a escola "é o espaço privilegiado da preparação para a cidadania e para o pleno desenvolvimento humano." Na verdade, possibilitar as diferentes presenças é um desafio. No século XXI, a escola será um espaço sociocultural, em que os

diferentes irão se encontrar. Será que há, de fato, espaço para as diferenças? Nesse sentido, Cavalleiro (2006) cita que:

Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. [...] É imprescindível, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessária a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito (CAVALLEIRO, 2006, p. 21).

Em relação à educação, pode-se afirmar que ela ocorre em diversos espaços, inclusive, na escola e tem se desenvolvido a partir de iniciativas de diversos segmentos, entre eles os comunitários, redes solidárias, ONGs, igrejas, Movimentos Políticos e sociais. Tais segmentos propiciam uma formação que tem como objetivo principal, segundo Gohn (2007, p.13), a “formação de cidadãos aptos a solucionar problemas do cotidiano, desenvolver habilidades, capacitar-se para o trabalho, organizar-se coletivamente, apurar a compreensão do mundo a sua volta e ler criticamente a informação que recebem”.

O jovem vive a cultura do imediatismo, o que interessa é o hoje, como alerta Brunetta (2009):

Ter como horizonte um futuro cada vez mais comprimido pelo imediatismo próprio à sociedade do consumo e um ambiente de sociabilidade no qual o outro não existe, prevalecendo a indiferença generalizada, garante as condições para a ampliação da sensação de desamparo que se desenvolve em sentidos perversamente complementares: a construção de um estilo de vida hedonista [...] e a busca por emoções furtivas. (BRUNETTA, 2009, p. 229)

Assim é o jovem em formação de sua personalidade, cheio de ansiedades, buscando sua autoafirmação, bombardeado pela ideologia midiática e, na escola, apropria-se de valores relacionados a uma educação homogeneizadora que não respeita sua individualidade, sendo, em muitos casos, responsabilizado pela violência que aumenta a cada dia no espaço escolar.

Dessa forma, a violência que deveria ter um sentido de mão dupla, acaba sendo apontada, pelos professores, como uma violência unilateral, na qual os alunos são violentos e os professores vitimizados.

Há, então, necessidade de relativizar esse pensamento e preocupar-se em não culpabilizar só os alunos ou só os professores pelo aumento da violência no espaço escolar, pois existem outros fatores que são também responsáveis nesse processo.

As soluções apontadas também deixam dúvidas quanto a sua eficiência já que existem diferentes entendimentos quando o assunto é agressão ao professor, como afirma Guimarães (2010):

Os professores sentem que perderam a autoridade junto aos alunos e que por isso são vítimas da violência exercida contra eles. Para alguns, somente punições severas resolveriam o problema, pois, como existe impunidade, os casos de agressão se elevam a cada dia. Para outros, o caminho está em realizar um trabalho conjunto entre a escola e a comunidade, criando condições para que todos participem na elaboração dos projetos pedagógicos (GUIMARÃES, 2010, p.414).

Não é possível discutir o tema sem pensar na institucionalização da escola pública e seu papel como reprodutora e produtora de formas de pensar, de comportamentos e de violência, escola essa, chamada por Gramsci (2004), de escola livresca, o qual afirma ainda:

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista, tal como a entendiam os antigos, e mais recentemente, os homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica (GRAMSCI, 2004, p. 75).

Assim, fica evidente que não é possível discutir violência, usando como parâmetro apenas a relação aluno *versus* professor; o problema é muito mais amplo, pois envolve um sistema educativo que tem relação com um sistema de mercado e que tem como objetivo transformar os filhos das classes populares em trabalhadores dóceis e submissos, onde quem ensina é quem sabe e quem aprende, não sabe. Ainda, ao pensar esse modelo, imaginam uma família ideal, que nem sempre se encaixa na realidade existente e, segundo Coraggio (2007, p.102), “o banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado”.

Paulo Freire (1983) também chama a atenção para esse modelo de educação, em que a ignorância está sempre no outro:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1983, p. 67).

É necessário estudar o fenômeno da violência por esse enfoque, pois fica evidente, neste contexto, que professores e alunos são partes nesse processo. Sendo assim, também é necessário mudar ou repensar o sistema educacional de modelo capitalista que, de forma

homogeneizadora, impõe modelos, não atendendo aos anseios dos jovens. Nesse sentido, afirma Gadotti (1998):

É preciso ser desrespeitoso, inicialmente consigo mesmo, com a pretensa imagem do homem educado, do sábio, do mestre. E é preciso desrespeitar também esses monumentos da pedagogia, da teoria da educação, não porque não sejam monumentos, mas é porque praticando o desrespeito a eles que descobriremos o que neles podemos amar e o que devemos odiar [...] Nestas circunstâncias, o educador tem a chance de repensar o seu estatuto e repensar a própria educação. O educador, ao repensar a educação, repensa também a sociedade (GADOTTI, 1998, p.71).

Ao questionarmos os conflitos que envolvem os jovens no espaço escolar, também é preciso pensar nas práticas pedagógicas que, muitas vezes, excluem ou não abrem espaço à compreensão e ao diálogo sobre suas inseguranças e incertezas. Paulo Freire (1983) aponta as matrizes necessárias para conquistar a práxis:

- a) O amor ao mundo e aos homens como um ato de criação e recriação;
- b) A humildade, como qualidade compatível com o diálogo;
- c) A fé, como algo que se deve instaurar antes mesmo que o diálogo aconteça, pois o homem precisa ter fé no próprio homem [...];
- d) A esperança, que se caracteriza pela espera de algo que se luta;
- e) A confiança, como consequência óbvia do que se acredita enquanto luta;
- f) A criticidade, que se percebe a realidade como conflituosa, e inserida num contexto histórico que é dinâmico (FREIRE, 1983, p. 94-97).

A educação, nessa concepção de modelo capitalista, traz para seu universo a concepção de família ideal. A imagem de família ideal foi definida por Sharon Stephens apud Rosemberg, no Fórum Global da Eco-92:

A primeira é uma imagem de crianças saudáveis, inocentes em ambientes bonitos, isto é, a imagem da qualidade de vida que demarcamos para 'nós todos' quando nos engajamos em ações ambientais.

Estas crianças são habitualmente brancas. A segunda imagem é de massas de crianças famintas, que preenchem o quadro fotográfico e que destroem o ambiente. Tanto quanto fui capaz de observar, estas crianças são negras, embora muitas crianças do Terceiro Mundo sejam asiáticas, e, naturalmente, muitas crianças pobres no mundo sejam brancas.

Existe um componente inegavelmente racista para ilustrar o 'superpovoamento' - esse excesso de população que necessita ser reduzido para que 'nossas crianças' tenham a qualidade de vida representada no primeiro conjunto de imagem" (STEPHENS apud ROSEMBERG, 2005, p. 1).

O professor, ao reproduzir o modelo de educação determinado, passa a ser o representante do Estado e, também, será aquele que vai sofrer as primeiras consequências ao se estabelecer o conflito, produzido através da prática pedagógica instituída, como afirmam Varela; Alvarez (1992):

O professor se transforma, então, num representante do Estado, um funcionário portador não de um saber, mas de técnicas de domesticação cuja função principal será contribuir para que a escola se transforme num espaço de disciplinarização. Rompem-se “os laços de companheirismo, amizade e solidariedade”, não somente entre os alunos, mas também entre eles e os professores encarregados, a partir desse momento, a incentivar “a delação, a competitividade, as odiosas comparações, a rivalidade nas notas, a separação entre os bons e os maus alunos” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 91-92).

Os jovens que não se enquadram no perfil “ideal”, pensado para o modelo de educação que busca a docilização e a submissão das classes populares, passam a ser estigmatizados e, muitas vezes, “excluídos”. Essa ênfase reducionista trabalha com dois eixos principais, como afirma Rosemberg (2005):

No meu entender, estas ênfases, que são reducionistas, giram em torno de dois eixos principais:

1. O subdesenvolvimento é homoganeamente idêntico através dos continentes e dentro de um mesmo continente: a América Latina é homogênea, e seus pobres são iguais.
2. Neste contexto de pobreza, as famílias pobres praticam excessos que colocam em risco sua prole. Nas famílias pobres, as mulheres são vistas, antes de tudo, como reprodutoras descontroladas, que causam a perpetuação da pobreza colocam em risco a ecologia global.

O argumento que persigo neste texto é que o imaginário que informa estas imagens de pobreza, de família pobre, é estigmatizante, e que parte e redundante, muitas vezes, em propostas de políticas públicas excludentes, reforçando processos de exclusão social (ROSEMBERG, 2005, p.01).

O problema é que, se o modelo de educação vigente pensa na família ideal, na sociedade contemporânea brasileira não há um modelo familiar predominante, como aponta Bruschini (1990):

O grupo tanto pode extrapolar o modelo, pela incorporação de parentes ou agregados, quanto nem mesmo realizá-lo, como no caso de casais sem filhos, irmãos sem pais, ou famílias nas quais um só dos cônjuges está presente. Dito de outra forma, pai, mãe e filhos podem ser o exemplo de uma família tão bem quanto uma vasta parentela (BRUSCHINI, 1990, p.37).

Há uma preocupação, ao pesquisar, de não estigmatizar o jovem, nem banalizar a ideia de que criminalidade e marginalidade estejam atreladas à pobreza e que a escola seja o local de atendimento desses jovens “potencialmente infratores”, como ensina Silva (2005):

Esses pequenos recortes remetem à banalização da ideia de que a criminalidade e a marginalidade estão atreladas à pobreza e que a *quebra desse ciclo* só é possível quando o jovem conta com ações sociais que, em maior ou menor grau, privilegiam o sistema educacional.

Desse modo, a escola é alvo de uma resignificação que, ao mesmo tempo em que é privilegiada como espaço propício para o atendimento desses jovens

"potencialmente infratores", por outro, transforma-os em culpados pela perda de sua qualidade (SILVA, 2005, p.4).

A importância da escola, para os jovens, independe de um “modelo ideal”, pois o modelo pensado não se encaixa na realidade vivenciada, mas continua sendo relevante para o jovem que, na escola, tem a oportunidade de evoluir através do conhecimento. A escola pode ser um espaço de tolerância, de respeito às diferenças e de amparo ao jovem, com consequente diminuição dos conflitos, assim retratada por Freitas e Silva (2005):

Muitos meninos e meninas, quando saem das ruas e entram na escola, creche, projeto social etc., tornam-se catadores de fragmentos que escapam dos cadernos. Vivem da recolha das sobras das letras para revendê-las recicladas no mercado de afetos, onde têm oportunidade de organizar gestos de corresponsabilidade que negam, minuto a minuto, que a pobreza é o lugar privilegiado para se encontrar a anomia. (FREITAS e SILVA, 2005, p.80).

Na verdade, possibilitar as diferentes presenças é um desafio e o professor tem, como educador, o dever de fazer cumprir as normas, mas também pode desencadear novas formas de aprendizado pelas quais os alunos passem a interessar-se mais pelo seu próprio aprendizado, como define Guimarães (2010):

Quando o professor experimenta a ambiguidade do seu lugar, ele consegue, juntamente com os alunos, administrar a violência intrínseca ao seu papel. Isso não significa que a paz reinará na escola, mas que alunos e professores, por força das circunstâncias, serão obrigados a se ajustar e a formular regras comuns – os limites da disciplinarização e da tolerância. Portanto, nem autoritarismo e nem abandono. O professor ocupa o seu lugar limitador, mas ele também abre brechas que permitirão ao aluno viver com mais intensidade a misteriosa relação que une o lugar-escola e o nós-alunos (GUIMARÃES, 2010, p.420).

A indisciplina deve ser analisada com cuidado, pois nem sempre significa algo ruim. É possível que seja, em alguns casos, apenas uma forma de protestar contra a norma vigente e, se o aluno estiver manifestando seu descontentamento contra o controle homogeneizador, o professor, com formação e preparado para trabalhar essa situação, poderá interagir e utilizar-se dessa manifestação para criar um espaço de diálogo com o aluno, como define Guimarães (2010):

Na sua ambiguidade, a indisciplina não expressa apenas ódio, raiva, vingança, mas também uma forma de interromper as pretensões do controle homogeneizador imposto pela escola. Tanto nas brigas (envolvendo alunos, funcionários, professores, diretores) quanto nas brincadeiras existe uma duplicidade que, ao garantir a expressão de forças heterogêneas, assegura a coesão dos alunos, pois eles passam a partilhar de emoções que fundam o sentimento da vida coletiva (GUIMARÃES, 2010, p. 421).

Assim, a formação do professor precisa atender a essa demanda, ou seja, preparar o professor para viver essa ambiguidade de cumprir as determinações legais no espaço escolar, mas também de aprender a formular regras comuns, juntamente com os alunos. Para Guimarães (2010):

Esses grupos se entrecruzam uns com os outros e quem tem a primazia não é este ou aquele grupo, este ou aquele indivíduo, mas as relações entre eles. Além disso, os agrupamentos estão longe de ser unificados.

Não há unanimidade e os conflitos desempenham aí o seu papel. A força dos grupos e o caráter marcante do afeto, ou, melhor dizendo, do “afetual” permitem considerar que a densidade da vida cotidiana escolar, por exemplo, é, antes de tudo, a consequência de forças impessoais. Mas, em que medida essas forças podem nos ajudar a compreender e a lidar com a violência que afeta a todos nós? (GUIMARÃES, 2010, p.421).

Nesse espaço de interação é possível, apesar do modelo de educação vigente, aos educadores com formação adequada, compreender e incorporar os conflitos do cotidiano, utilizando-os como o material de onde se produziriam textos, desenvolver-se-iam projetos de pesquisa e se construiriam os momentos de diálogo na escola, ao invés de apenas condenar e reprimir tais atos. Quando a situação sair do conflito e passar para um caso de ato infracional ou de agressão, apenas nesses casos, seria aplicada a lei. Na realidade, ainda há uma dificuldade em interpretar e fazer a gestão, mediação e resolução dos conflitos, como afirmam Sastre e Moreno (2002):

Não fomos preparados para compartilhar nem para resolver com agilidade e de forma não-violenta os problemas que iam surgindo em nossas relações pessoais. Não desenvolvemos a sensibilidade necessária para saber interpretar a linguagem de nossos sentimentos. Nossa razão não foi exercitada na resolução de conflitos e tampouco dispúnhamos de um repertório de atitudes e comportamentos práticos que nos permitissem sair dignamente de uma situação. Em síntese, nossa formação nos tornou mais hábeis para lidar com o mundo físico do que com o social; aprendemos mais coisas do mundo exterior que de nossa própria intimidade, conhecemos mais os objetos que as pessoas do nosso convívio (2002, p.19)

A instituição de um Conselho Escolar, composto por diferentes representantes da sociedade, seria importante, como também a presença do psicólogo na escola para auxiliar no desenvolvimento de ações que ajudassem na interação entre os diferentes e na diminuição dos conflitos.

Outra possibilidade seria a implantação e o desenvolvimento de assembleias escolares, conforme aponta a pesquisa, para evidenciar a falta de diálogo e conflito estabelecidos no espaço escolar, sendo que essas assembleias seriam espaços de diálogo que resolveriam, em

parte, o problema evidenciado na investigação, como afirma Araújo (2008, p.121), ao descrever sobre assembleias escolares, dividindo-as em “três níveis distintos: nas salas de aula; na escola; e para os profissionais que atuam no espaço da escola”.

Para Araújo (2008), as assembleias de classe

tratam de temáticas envolvendo o espaço específico de cada sala de aula. Delas participam um docente e todos os estudantes da turma. Seu objetivo é regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais no âmbito de cada classe, através de encontros semanais de uma hora, e serve como espaço de diálogo na resolução dos conflitos cotidianos (ARAÚJO, 2008, p. 122).

Assim, seria possível a interação do professor com os alunos, o professor deixaria a preocupação com as disciplinas e focaria no interesse pelo outro, pelo ser humano e, ao colocar-se no lugar do outro, poderia compreendê-lo melhor. Os alunos deixariam de olhar o professor como o representante do sistema imposto; com isso, seria possível transformar esse espaço em um lugar de tolerância e diálogo, onde o professor poderia resgatar sua autoridade e ver-se como uma autoridade.

Em relação à responsabilidade das assembleias de escola, afirma Araújo (2008):

A responsabilidade da assembleia de escola é regular e regulamentar as relações interpessoais e a convivência no âmbito dos espaços coletivos. Contando com a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, busca discutir assuntos relativos a horários (chegada, saída, recreio); espaço físico (limpeza, organização), alimentação e relações interpessoais. De seu teor devem constar aqueles assuntos que extrapolam o âmbito de cada classe específica. Os representantes dos diversos segmentos (por exemplo, dois de cada classe, quatro docentes e quatro funcionários) são escolhidos, obedecendo a uma sistemática de rodízio, de forma que, no transcorrer do tempo, todos os membros poderão experimentar a participação no processo de tomada de decisões coletiva. Sua periodicidade deve ser mensal, e será coordenada por algum membro da direção da escola (ARAÚJO, 2008, p.122).

A assembleia de escola seria o local democrático para a exposição de diferentes opiniões e sobre a convivência nos espaços escolares, onde a comunidade participaria para colaborar, para opinar sobre as relações nos espaços coletivos, sendo possível, por exemplo, a implantação do projeto da escola aberta aos fins de semana, para a comunidade utilizar os espaços escolares para atividades culturais e esportivas.

Outra definição de Araújo (2008) é a assembleia docente:

A responsabilidade da assembleia docente é regular e regulamentar temáticas relacionadas ao convívio entre docentes e entre esses e a direção, ao projeto político-pedagógico da instituição, a conteúdos que envolvam a vida funcional e administrativa da escola. Delas participam todo o corpo docente, a direção da escola

e, quando possível, algum representante das secretarias de educação ou da mantenedora (ARAÚJO, 2008, p.122).

Esse espaço seria fundamental para a discussão de temas relevantes ao desenvolvimento de ações que contemplem as sugestões apresentadas pelas assembleias de classe e de escola. Seria o momento, inclusive, de discutir os temas a serem abordados na formação continuada e, no caso de Mato Grosso, o *projeto sala de educador*.

Finalmente, fica evidente que discutir a violência no espaço escolar é complexo e de difícil delimitação, mas convém apontar que não passa apenas pela responsabilização de professores e alunos e que, ao criar um espaço de diálogo, com formação docente adequada à realidade das escolas, é possível reduzir as situações de conflitos. Assim, busco, ainda, compreender as relações admissíveis entre a mídia, o professor e a violência no espaço escolar.

4.2 O professor, a mídia e a violência no espaço escolar: relações possíveis

O Estado exerce um poder sobre o cidadão e Althusser (1977) divide esse poder em repressivo e ideológico:

O aparelho repressivo do Estado funciona pela violência que, segundo Althusser (1977, p.43), “compreende: o governo, a administração, o Exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc.” Enquanto, segundo Althusser, o aparelho ideológico do Estado funciona pela ideologia e compreende:

- O AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas),
- O AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares),
- O AIE familiar,
- O AIE jurídico,
- O AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos),
- O AIE sindical,
- O AIE da informação (imprensa, rádio, televisão etc.),
- O AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.) (ALTHUSSER, 1977, p.44).

Dessa forma, fica evidente que, no aparelho ideológico do Estado, determinado pela ideologia, está o aparelho ideológico da informação, que compreende a imprensa.

Assim, há uma forte ideologia transmitida pela mídia, como leciona Althusser apud Ramos (2002):

Althusser (1985) desenvolve a Teoria da Ideologia em Geral, com duas teses básicas. Primeira: ela é uma relação imaginária que os indivíduos têm com as suas condições reais de existência. Segunda: possui materialidade. Transforma o indivíduo concreto em sujeito concreto, que é livre, para se submeter na trajetória da existência (ALTHUSSER apud RAMOS, 2002, p.12).

A mídia, atuando ideologicamente, vem direcionando as suas atenções para o professor. Alguns acontecimentos vêm contribuindo para o desprestígio desse profissional e, a exemplo disso, tivemos a “Escolinha do professor Raimundo”, um programa humorístico que satirizava o professor, conforme comentou Saliba (1997, p. 39): os programas de TV promovem de maneira subliminar [...] “um processo de disciplinamento do riso anárquico e Coletivo [...] ele começa a ser produzido, vira espetáculo para plateias e entra lenta, mas decididamente, na era do consumo e da diversão barata”.

Adorno e Horkheimer (1986) tratam do tema, abordando a mídia como um sistema de indústria cultural:

[...] O cinema, o Rádio, Televisão e as revistas constituem um sistema. Cada setor é coerente em si mesmo e todos são em conjunto. A atitude do público que, pretensamente e de fato, favorece o sistema de Indústria Cultural é uma parte do sistema, não a sua desculpa. [...] A diferença dos produtos sempre revela a mesma coisa. Perpetua a ilusão da concorrência e das possibilidades de escolha (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, p. 113).

Assim, o público que assiste é parte do sistema e a concorrência é apenas uma ilusão, e, na verdade, a ideologia vai se disseminando através da mídia e não há concorrência; há, sim, um sistema onde o público está inserido no contexto.

Desta forma, destaco o público a que é dirigida a maioria dos programas, como “a escolinha do professor Raimundo”. Qual é o perfil desse público? Caron apud Ramos (2002) traz o perfil do público que se encaixa perfeitamente: é o aluno que frequenta os ensinos fundamental e médio, que está em uma zona de exclusão social e assiste, por exemplo, o programa citado:

Em muitos Estados brasileiros 45% da população entre 7 e 14 anos está fora da escola. Cerca de 8 milhões de brasileiros, entre 10 e 17 anos, estão vivendo de trabalhos feitos na rua. São 500 mil meninas que se prostituem no Brasil. Morrem diariamente 850 crianças no Brasil. 18 milhões de crianças moram com as famílias com renda per capita, no máximo ¼ de salário mínimo e 15 milhões de crianças e adolescentes vivem em abandono absoluto (CARON apud RAMOS, 2002, p.129).

Sobre o perfil do professor e a ideia de aluno disseminado pela Escolinha do Professor Raimundo, um programa que ficou no ar por muitos anos na Rede Globo de Televisão, aponta Ribeiro apud Ramos (2002),

O primeiro ponto que chama a atenção é a constatação de que o professor não ensina nada a seus alunos, apenas cobra conhecimentos. Em seguida, observamos que os alunos nada sabem e sua avaliação redundante, em sua esmagadora maioria, num conceito nulo. A exceção fica por conta de um único aluno que o professor gostaria que fosse seu filho. [...] Outro fato que causa espanto é o tipo de avaliação a que são submetidos os alunos, pura memorização, em grande parte, inúteis no mundo de hoje (RIBEIRO apud RAMOS, 2002, p.131).

Assim, a mídia traz uma ideologia aos jovens telespectadores, que frequentam a escola e absorvem a ideia de professor e aluno estereotipados pelo que lhes mostra a televisão e outros meios de mídia, sempre tratando com desprestígio o professor e apresentando uma imagem de alunos ingênuos e tolos.

Neste contexto, o professor em sala de aula se encaixa, para o aluno, na ideia de “professor Raimundo”. Neste sentido, afirma Prado apud Ramos (2002):

[...] O próprio fato de o professor tratar as ações infantis nas medidas infantis, como levar a sério as pequenas faltas da criança, torna fácil mostrá-lo ingênuo ou tolo. Em relação à atividade escolar também, se tende a mostrar o esperto como triunfante, e o bom aluno, como meio alienado, o que é uma lástima. Já não falo dessa escola do professor Raimundo. Aí, já não é mais a escola a ultrajada, é a própria dignidade da criatura humana. É uma afronta à nobreza é a apresentação do *homo sapiens*, como uma criatura por natureza, ignóbil (PRADO apud RAMOS, 2002, p.132, grifo do autor).

O professor desvalorizado e desrespeitado pelos alunos passa a ser agredido moral e fisicamente no seu espaço de trabalho.

Essas crianças e adolescentes, com o senso crítico ainda em formação, consomem a mídia que está voltada a vender e a denunciar. Esses jovens não absorvem apenas, mas recebem a informação e interpretam-na de acordo com sua cultura, suas relações e com a forma como veem o mundo. Muitas vezes, na sala de aula, passam a reproduzir as atitudes representadas pela mídia como uma repetição ou ressignificação do que assistem, trazendo comportamentos que concebem desvalorização e ridicularização do professor. *Reality shows*, como o *Big Brother Brasil*, insinuam, sinalizam aos jovens valores sentimentais, linguagens, modos de ver as relações, entre outros que, muitas vezes, são consumidos, acriticamente, pelos jovens.

Assim, valores quanto às relações imediatas são enfatizados pela mídia, utilizando-se de programas de baixíssimo nível e sem nenhum conteúdo pedagógico, como o citado *Big*

Brother Brasil que vão sendo assumidos no cotidiano das relações dos jovens, na escola, com os amigos, professores etc. Esses programas supervalorizam e estimulam o jogo, a sedução, o tirar vantagens e a formar grupos que devem superar outros grupos; isso é o que vale, é o que leva à glória, de ser o campeão e receber um prêmio. Esses programas estimulam o “eu” da sociedade, onde o “outro” passa a ser descartável e valores como ética, respeito ao outro e fraternidade ficam em segundo plano.

Tais valores e atitudes entram na sala de aula onde se estabelecem e o professor, como mediador e articulador de relações, também não se dá conta de onde provêm tais modos, que antes não eram evidenciados. Nesse espaço, não há apoio pedagógico para mitigar o conflito, passando a estabelecer um diálogo entre os diferentes, para que a escola deixe de reproduzir e volte a produzir respeito, comportamento ético, tolerância e diálogo entre todos os envolvidos no processo. Também é possível afirmar que, sobre os valores demonstrados no *Big Brother* Brasil, nem sempre os jovens concordam. Muitos jovens, apesar de receberem inúmeras informações através da mídia, não se deixam seduzir como um consumidor acrítico. Esse jovem, que também está no espaço escolar, é um aliado nas discussões entre os diferentes para começar um espaço de diálogo e de tolerância. Os jovens capturam e imprimem novas relações a partir da mídia e nem sempre os professores estão atentos a esse comportamento. A formação é fundamental para que esse professor esteja preparado e conectado com essa nova realidade que adentrou no espaço escolar.

Outro dado tem sido a vitimização do professor o qual, sem qualquer permissão, vira personagem em gravações de aulas feitas por alunos em vídeo-gravações, com tarjas, legendas e frases que denigrem sua pessoa, bem como a ridicularização do docente em *sites*, como no *Youtube*, tratando o professor de forma jocosa e ocasionando sério dano moral à sua imagem.

A sociedade, em particular a mídia, distribui imagens e modelos de comportamento, estereotipando valores, símbolos e representações, como aponta Betti (2001, p. 125): “muitas dessas informações possuem apenas a forma do espetáculo e do entretenimento, distante de preocupações educativas formais”. O professor poderia trabalhar a linguagem televisiva, fazendo uma leitura crítica sobre o discurso transmitido, em busca de sentidos, como forma de interagir com os alunos, já que o jovem sabe muito do que a mídia transmite. Essa ação do professor é definida por Ferrés (1996) como educação no meio, em que o professor passa a trabalhar a partir dos símbolos proporcionados pela mídia, apropriando-se do saber do aluno e resgatando uma prática contextualizada.

Há uma necessidade de relativizar as situações de conflito na escola, já que não é possível apontar um único responsável pelo conflito. Mas é necessário acrescentar que a pesquisa evidencia que alunos agredem professores de várias formas, com agressões físicas e psicológicas e, nesses casos, deve existir responsabilização.

Para esses casos graves, há a necessidade da aplicação da lei. A lei prevê responsabilização do agressor, dos pais ou responsáveis e da Instituição à qual esteja vinculado o professor agredido; para isso, o próprio professor deve, na formação, adquirir conhecimento e aprendizado para agir de acordo com a lei que o protege, ao sofrer agressão de aluno no espaço escolar. A violência, em relação à pesquisa, e aquela sofrida pelos professores do Ensino Fundamental, das escolas públicas da Rede Estadual, não difere da realidade enfrentada pelos professores das escolas públicas da Rede Estadual de Ensino de outros Estados da Federação.

Assim, trago, à pesquisa, matérias publicadas pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), que retratam essa realidade:

QUADRO 18 - A violência contra o professor publicada pela imprensa

Sex, 16 de Agosto 2013 - 16:36

Reportagem especial: Violência contra professores

Quando a tarefa de ensinar vira caso de polícia

O que era para ser uma simples reprimenda pela bagunça no corredor da escola, tornou-se caso de polícia após uma aluna partir para a agressão física contra a professora. Glaucia Teresinha da Silva bateu com a cabeça no chão, teve traumatismo craniano, ficou 15 dias no hospital e seis meses em casa até se recuperar. Isso aconteceu em 2009, numa escola pública de Porto Alegre.

Glaucia deu a volta por cima, enfrentou o medo da sala de aula, e hoje desenvolve um projeto de alfabetização que é exemplo no Rio Grande do Sul. Mas passados quatro anos do caso que ganhou repercussão nacional, a violência contra professores nas escolas se multiplicou. Segundo pesquisa divulgada pelo **Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo (APEOESP)** em maio deste ano, 44% dos professores da rede estadual já sofreram algum tipo de violência na escola. A agressão verbal é a forma mais comum de ataque, tendo atingido 39% dos docentes, seguida de assédio moral (10%), *bullying* (6%) e agressão física (5%). O estudo mostra ainda que quem mais sofre violência escolar são os professores do sexo masculino que lecionam no ensino médio: 65% deles foram agredidos de alguma forma.

Professores sem autoridade e desmotivados com o quadro de abandono da carreira, pais que repassam para a escola a tarefa de educar, alunos inquietos uma sala de aula que parece ter parado no tempo e governos omissos formam a bomba-relógio da violência.

Para contar o drama de quem precisa conviver com a violência física e psicológica, o Terra ouviu relatos de educadores de todo o Brasil. Eles já levaram tapas, socos, chutes, foram ofendidos por alunos e pais. Alguns superaram o trauma, outros não conseguem voltar para a escola. Eles não querem assumir o papel de vítimas, e reconhecem que a escola precisa mudar. Mas pedem respeito, e principalmente, querem ser valorizados como professores.

Sex, 28 de Junho 2013 - 14:04

Professores são reféns da violência

BOM DIA colhe desabafo e histórias de duas educadoras que conhecem a fundo a rede estadual de ensino

A rede estadual de ensino conta com mais de 230 mil professores, entre efetivos e temporários. Deste montante, de acordo com a APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), 44% dos docentes já sofreram algum tipo de violência dentro da unidade escolar na qual trabalham. A partir daí, o BOM DIA coletou o depoimento de duas professoras da rede estadual: uma delas se sente refém da violência e a outra desistiu do sonho de lecionar pelo medo.

Desistência

O amor por ensinar levou uma funcionária pública de 28 anos a tornar-se professora. Formada há 5 anos, ela se especializou na área de educação especial. “Não tenho como descrever meu imenso prazer em ensinar, em ver os alunos aprendendo, crescendo e evoluindo”, conta. Porém, sua visão sobre o ensino mudou conforme foi conhecendo melhor a rede estadual. “Comecei a ficar chocada ao vivenciar o cansaço, o estresse, a falta de estímulo e de respeito, a violência diária que amigos estavam passando”, explica a docente. Mas a desistência foi fundamentada no pedido de seus pais, após uma amiga professora ser agredida e hospitalizada. Hoje, ela trabalha em outra área. “Estou triste e com muito medo, pois amo ensinar, mas não dá mais”, desabafa.

Adriane Souza - Bom Dia ABCD - 27/06/2013

Fonte: [apeoesp.org.br/observatório da violência](http://apeoesp.org.br/observatório-da-violência)

Após trazer, ao texto, a força da mídia que implanta uma ideologia que procura desvalorizar e ridicularizar o professor e a desestimular os alunos e trazer reportagens com depoimentos de professores que sofrem agressões físicas, praticadas por alunos no espaço escolar, faço uma análise das agressões que marcam a carreira docente do professor.

4.3 As agressões que marcam a carreira docente

A agressão é uma espécie do gênero violência, que é muito mais ampla. Ao tratar do tema, faz-se necessário trazer uma definição do que é a violência, em especial, a agressão, para diferenciar da indisciplina. A indisciplina ocorre no espaço escolar e deve ser tratada pelo regimento interno da própria escola. Já a agressão, espécie de violência, requer o acionamento da estrutura jurídica do Estado como: Conselho Tutelar, Promotoria da Infância e Adolescência e Juizado da Infância e Adolescência.

A violência está reproduzida na sociedade de várias formas e sobre a etimologia do termo, ensina-nos Michaud (1989):

“violência” provém do latim *violentia*, que significa violência, caráter violento ou brávio, força. O verbo *violare* significa tratar com violência, profanar, transgredir. Tais termos devem ser referidos a *vis*, que quer dizer força, vigor, potência, violência, emprego de força física, mas também quantidade, abundância, essência ou caráter essencial de uma coisa. Mais profundamente, a palavra *vis* significa a força em ação, o recurso de um corpo para exercer sua força e, portanto, a potência, o valor, a força vital (MICHAUD, 1989, p. 8).

Dessa forma, é possível afirmar que a violência é complexa, como complexo também é o ser humano e suas ações, as quais são observadas e definidas de acordo com o contexto social. O que é considerado violência em um determinado período histórico poderá não ser em outro. A complexidade de conceituar violência surge nas afirmações de Waiselfisz (1998):

Não existe uma única violência, mas uma gama heterogênea de ações nas relações humanas que podemos classificar como expressões da violência. E, além disso, o sentido e o significado dessas ações variam de acordo com o contexto sociocultural e histórico em que o sujeito se insere (WAISELFISZ, 1998, p. 4).

A violência está incorporada a um fenômeno social, como ensina Abramovay (2002, p. 13), “[...] a violência é, cada vez mais, um fenômeno social que atinge governos e populações, tanto global quanto localmente, no público e no privado, estando seu conceito em constante mutação”. Ela ocorre de forma direta e indireta, conforme nos explica Marra (2007):

Direta, quando atinge imediatamente o corpo da pessoa que sofre; ou indireta, quando opera através da alteração do ambiente físico na qual a pessoa se encontra; ou também quando se subtraem, se destroem ou se danificam os recursos materiais. Tanto na forma direta quanto na forma indireta prejudicam a pessoa ou o grupo alvo. [...] A ação de violência tem em vista uma alteração danosa do estado físico do indivíduo ou do grupo (MARRA, 2007, p. 34-35).

Há, ainda, um detalhe relacionado à condição social daquele que é definido como praticante de uma violência e poderia se afirmar que a classe social próxima ao poder exerce violência contra aqueles que estão afastados do poder, os quais precisariam se contentar com qualquer emprego, por serem considerados inferiores pela classe que se autodetermina superior. Sobre isso, Wacquant (2003) expõe:

Como conter o fluxo crescente das famílias desordenadas, dos marginais das ruas, dos jovens desocupados e alienados e a desesperança e a violência que se intensificam e se acumulam nos bairros [...] os beneficiários devem aceitar qualquer emprego que lhe seja proposto, não importam a remuneração e as condições de trabalho (WACQUANT, 2003. p.27).

Outras formas de violência são as psicológicas e as digitais. A violência psicológica é caracterizada pela tentativa de degradar ou controlar outra pessoa por meio de condutas de intimidação, manipulação, ameaça, humilhação e isolamento ou qualquer conduta que prejudique a saúde psicológica, autodeterminação ou desenvolvimento de uma pessoa. Esse tipo de violência se faz presente nas outras formas de violência. Em relação à violência contra a criança, afirmam Avanci; Assis; Santos e Oliveira (2005):

Violência ou abuso psicológico caracterizados como uma agressão perpetrada por um adulto, no sentido de rejeitar (não reconhecer a importância da criança e a legitimidade de suas necessidades); isolar (separar a criança de experiências sociais normais, impedi-la de fazer amizades e fazê-la acreditar que está sozinha no mundo); aterrorizar (atacar verbalmente, criando um clima de medo, ameaça, fazendo-a acreditar que o mundo é excêntrico e hostil); ignorar (privar a criança de estimulação, reprimindo o desenvolvimento emocional e intelectual) e, por fim, corromper a criança (conduzir negativamente a socialização da criança, estimular e reforçar o seu engajamento no comportamento anti-social) (AVANCI; ASSIS; SANTOS; OLIVEIRA, 2005, p.703).

A violência se manifesta por vários meios nesse contexto e vivemos a época da inovação tecnológica, que trouxe muitos benefícios, mas também novos conflitos, como a violência digital, onde ambientes virtuais são utilizados para disseminar difamações e calúnias através de comunidades, *e-mails*, torpedos, *blogs* e *fotologs*.

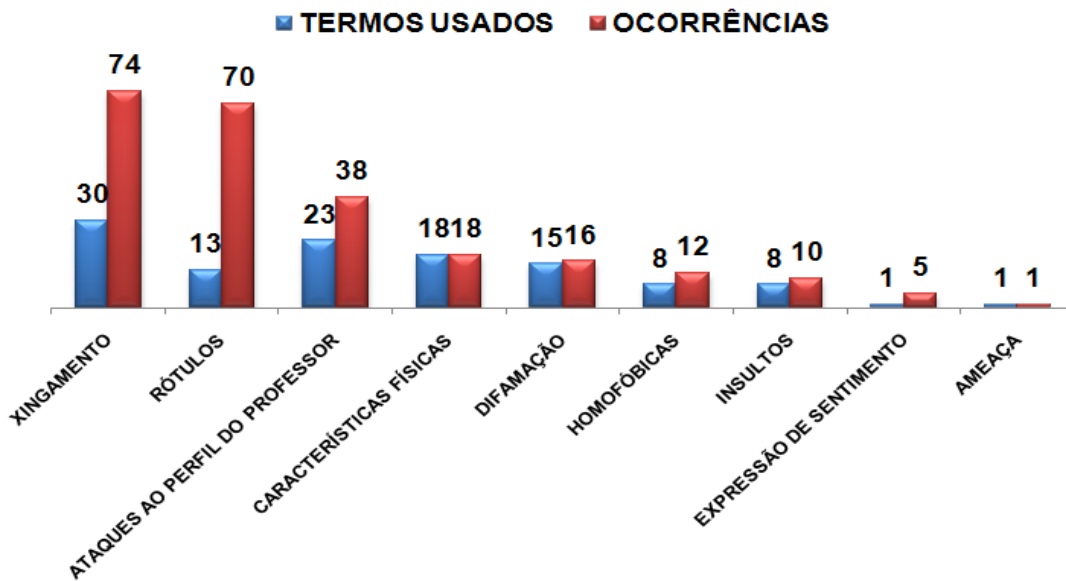
Esses atos, muitas vezes, discriminam pessoas, menosprezam, insultam e têm, na sua maioria, a intenção de trazer sofrimento e desmoralização junto a um grupo ou comunidade, abalando o psicológico da pessoa. Um exemplo é o *cyberbullying*, que são as violências praticadas nas redes sociais. Para Marañón (2009),

Infelizmente, a Internet também tem seu lado tenebroso: intrusos, vírus, scams, pederastias, máfias, pirataria, espionagem... Estes males vêm para manchar a visão idílica de uma rede de redes onde todos colaboram e compartilham informações e conhecimentos em paz e harmonia. Nós não podemos viver sem a Internet, mas não podemos confiar cegamente em seus benefícios e nem mergulharmos descontroladamente em suas profundezas. Internet hospeda inumeráveis perigos [2][...] (MARAÑÓN, 2009, p.15)

Neste caso, o computador é o meio para a prática do crime, denominado violência digital, como, por exemplo, a prática de racismo, pedofilia e *cyberbullying*.

Essa violência alcança, também, os professores como demonstra a pesquisa elaborada por Azevedo; Ferreira; Oliveira; Padilha e Silva (2011) e demonstrada no gráfico:

Gráfico 14 – *Cyberbullying*, termos e ocorrências mais utilizados



Fonte: CYBERBULLYING – AGRESSÃO DIGITAL NA REDE: por quais 'orkunstâncias' andam a amorosidade e o respeito na educação? (AZEVEDO; FERREIRA; OLIVEIRA; PADILHA; SILVA, 2011, p.130)

O gráfico utilizado pelos autores demonstra, na pesquisa, a quantidade de vezes que cada termo foi contabilizado nas mensagens que os alunos utilizaram nas mídias sociais. Além disso, os autores descreveram diferentes formas de agressões, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 19 – Descrição e análise das categorias, esclarecendo como surgiram e exemplificando cada uma:

. **Ameaça:** Esta categoria referiu-se a apenas uma mensagem que expressou o desejo que o aluno tinha de “matar” seu professor. Chama-nos a atenção o fato de que essa categoria é muito utilizada na prática do *bullying*, mas limitou-se a apenas a uma ocorrência, dentre as 201 mensagens identificadas nessa pesquisa. Acreditamos que isso se deve ao fato de que registrar essa ameaça é algo mais grave, visto que compromete seu autor. Exemplo:

“ESSE HE FODA PROFESSOR DO INFERNO SE EU POSEDE MATAVA
ELE FODASE VALERIOOOOOOOOOOOOOOOOO. FLW”

. **Características físicas:** Os conteúdos das mensagens que retratam as características físicas ressaltam possíveis defeitos que os professores tenham, visando ferir a autoestima dos mesmos e demonstrando intolerância às diferenças (BEAUDOIN & TAYLOR, 2006).
Exemplo:

“A (professora) de Química e Física q era meio vesga e usava óculos fundo de garrafa e tinha a língua meio presa e falava "fenômenos" hahahaha”

. **Difamação:** As mensagens categorizadas como difamadoras têm caráter prejudicial (WILLARD, 2004), visando denegrir a imagem dos professores. Em nosso estudo essas mensagens abordam como um dos temas as bebidas alcoólicas, onde se afirma uma possível ingestão excessiva de álcool por parte dos professores, se utilizando de termos pejorativos para tal fim, como:

“Eu já senti o Bafo de cana do professor Enílson.
Quem não lembra do grande Prof de matemática Enílson?Vc que estudou

com ele, ja senti seu bafo de cachaça?”

A difamação também foi expressa por conteúdos sexuais, onde os alunos maculam seus professores, abordando mensagens caluniadoras sobre prováveis comportamentos depravados, conforme se pode notar no exemplo:

“Tinha um professor de matemática...

Tinha um professor de matemática [...] que só queria saber de comer as menininhas um verdadeiro motoqueiro comedor...”

. **Expressão de sentimento – ódio:** Essa categoria se refere ao conteúdo encontrado nas mensagens onde os interlocutores expressam o sentimento de ódio pelos professores descritos por eles. Exemplo:

“eu odeio esse professor...

eu odeiu o professor bertoldo de matematica ele e um saco ne quem concorda comig eim ?”

. **Homofóbicas:** Essa categoria retrata o preconceito e a aversão dos alunos em relação à opção sexual dos professores, não a respeitando e até satirizando os professores. Exemplo:

“Realmente Valério era muito cabuloso, alguns fatos para provar tal acusação:

1- homosexual

2- expelia litros de cuspe enquanto falava.

3- Levou o gente fina do Bartô para o caminho Gay. Chegando a residirem juntos.

4- Foi visto no Laça Burguer uma vez com um cara que limpava Maionese do canto de sua Boca. (essa foi foda)”

. **Insultos – Apelidos:** Pudemos verificar em nossos dados que os alunos criam estereótipos dos professores e, dessa forma, expõem uma imagem ridicularizada do docente.

Neste sentido, os estereótipos são “crenças compartilhadas sobre os atributos pessoais, especialmente traços de personalidade e comportamentos de um grupo de pessoas” (PEREIRA, 2002, p.46). Exemplo:

“CONCERTEZA ANA DE QUIMICA QUANDO EU ESTUDEI LÁ ELA ERA MAIS CONHECIDA COMO ANALUCIFER”

Betania (Profª Português)– “A noviça”;

Dulce (Profª Português) - "A cobra Anacoda"

. **Ataques ao Perfil do professor:** Descrevem-se aqui críticas encontradas nas mensagens coletadas sobre a prática pedagógica do professor e sua postura em sala. Exemplo:

“Prof. Vlademir de matematica, alguem lembra dele? O prof. Mais carrasco que já conheci na vida, o cara simplismente reprovou metade da 7ª C de 83, que F...da P... eu fazia parte dos reprovados”.

. **Rótulos:** Os alunos procuram registrar, nas mensagens de *cyberbullying*, as impressões pessoais que eles têm acerca dos professores. Essa foi a segunda categoria que apresentou mais ocorrências, talvez pela própria não-aceitação das diferenças encontradas nos professores, levando os alunos a estabelecerem rótulos para os professores nas mensagens.

Exemplos:

“Professor

Foi das pessoas mais pobres de espírito com quem me cruzei naquela escola, pois ele tinha/tem um defeito muito crasso num ser humano é xenófobo!

Quem é do povoaum mais antigo, jah teve aula na sala de leitura. Enquanto metade da sala estava na Informática, a outra metade da turma estava na sala de leitura tendo uma aula supimpa com Paula. O interessante é que a safadinha toda vez peidava na sala, e o peido não era nada fraco. Isso não acontecia somente nas aulas, acontecia sempre, há qualquer hora. Quem nunca cheirou o peido de Paula silenciosamente?”

. **Xingamento:** Essa categoria foi dividida em três subcategorias: palavras de baixo calão, ridicularização e referência a personagens malignos. O xingamento foi a categoria mais encontrada nas mensagens que expressam o *cyberbullying*. Os alunos utilizam termos para humilhar seus professores, enfocando tanto palavras de baixo calão quanto mensagens que visam ridicularizá-los e também associando-os a personagens de má fama. Segundo uma pesquisa sobre bullying realizada com alunos de Curitiba (CUNHA, 2009), o xingamento aparece como a agressão mais recebida pelas vítimas. No caso do cyberbullying, a pesquisa demonstrou uma sintonia com o que acontece nos espaços presenciais.

Palavras de Baixo Calão:

“ei galera vamu c inuir pra xuta a bunda dessa mozainer safada q soh sabe enxer o saco da galeraaaaaaaaaaaaaaaaaa akela ...vamu botar pra fuderrrrrrrrr vamu fazer um abaixo assinado e pedir pra trocar ela de turma!”

Ridicularização:

“As primeiras aulas que gasiei foram as aulas de artes! Fala sério, eram ridículas aquelas aulas de Educação Artística!!! Isso deveria ser tirado do currículo escolar ou ser ensinado com mais competência!!! Pow... Ninguém merecia ter aula com Regina, que era incapaz de depilar a axila!!!”

Referência a Personagens Malignos:

“Com toda a certeza a professora mais chata foi Eunice de português, pense a mulher parece um capeta... aff aquilo é um cão em forma de gente!!!!!!!!!”

Fonte: CYBERBULLYING – AGRESSÃO DIGITAL NA REDE: por quais 'orkunstâncias' andam a amorosidade e o respeito na educação? (AZEVEDO; FERREIRA; OLIVEIRA; PADILHA; SILVA, 2011, p.131-133)

O estudo apresenta uma pesquisa que revela dados importantes sobre as agressões a que o professor está exposto, em relação aos ataques que sofre nas mídias sociais. Quanto à legislação vigente, ela protege, de forma específica, várias pessoas, levando em consideração suas condições. A violência contra a mulher recebeu uma importante contribuição quando foi aprovada a Lei 11.340/06, conhecida como Lei Maria da Penha que, no artigo art. 5º, define a violência contra a mulher e traz, em sua redação, espécies de danos, como o moral e o patrimonial:

Art. 5º Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial:

I - no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas;

II - no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa;

III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação.

Parágrafo único. As relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual.

Art. 6º A violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos (LEI MARIA DA PENHA, 2006, p. 1).

Além da lei referida, a violência contra a mulher está tipificada no artigo 129, § 9º do Código Penal, quando se tratar de delitos de lesão corporal:

Art. 129. Ofender a integridade corporal ou a saúde de outrem:
 [...] § 9º Se a lesão for praticada contra ascendente, descendente, irmão, cônjuge ou companheiro, ou com quem conviva ou tenha convivido, ou, ainda, prevalecendo-se o agente das relações domésticas, de coabitação ou de hospitalidade:
 Pena - detenção, de 3 (três) meses a 3 (três) anos (CÓDIGO PENAL, 1940, p. 75).

Nesse sentido, a violência contra a mulher, de acordo com a legislação vigente, especificamente a lei Maria da Penha, é aquela em que há uma relação afetiva entre o casal, sendo que a jurisprudência é pacífica de que essa lei também protege o marido ou companheiro agredido por esposa ou companheira, como Gregori (1992) explica:

Na situação familiar, cruzam-se concepções sobre sexualidade, sobre educação, sobre convivência, sobre a dignidade de cada um. Exercer um papel é agir em função de várias dessas concepções, é combiná-las mesmo quando conflitivas. As combinações são as mais variadas possíveis e mostram que é equivocado atribuir genericamente ao fenômeno da violência contra a mulher um conflito de padrões entre casal ou mesmo excluir essa hipótese também de maneira genérica (GREGORI, 1992, p. 138-139).

Em relação à violência contra a criança e o adolescente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) os protege, cabendo, aos Conselhos Tutelares e outras Instâncias Judiciais, o dever de garantir essa proteção, como podemos exemplificar nos artigos 13, 47 e 245:

[...]Art. 13 Os casos de suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente serão obrigatoriamente comunicados ao Conselho Tutelar da respectiva localidade, sem prejuízo de outras providências legais.
 [...]Art. 47 O vínculo da adoção constitui-se por sentença judicial, que será inscrita no registro civil mediante mandado do qual não se fornecerá certidão.
 § 1º A inscrição consignará o nome dos adotantes como pais, bem como o nome de seus ascendentes.
 § 2º O mandado judicial, que será arquivado, cancelará o registro original do adotado.
 § 3º Nenhuma observação sobre a origem do ato poderá constar nas certidões do registro.
 § 4º A critério da autoridade judiciária, poderá ser fornecida certidão para a salvaguarda de direitos.
 § 5º A sentença conferirá ao adotado o nome do adotante e, a pedido deste, poderá determinar a modificação do prenome.
 § 6º A adoção produz seus efeitos a partir do trânsito em julgado da sentença, exceto na hipótese prevista no art. 42, § 5º, caso em que terá força retroativa à data do óbito.
 [...]Art. 245 Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à

autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente:

Pena – multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1990, p. 2-28).

Em relação à proteção dos trabalhadores, nas relações trabalhistas, há proteção física e psicológica no ambiente da atividade. Além de leis estaduais e municipais mais específicas, há a Legislação Federal que trata do tema, lembrando que a Constituição Federal de 1988 aborda as garantias individuais que se estendem a todos:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p. 16-17).

Assim, o trabalhador está protegido, no ambiente de trabalho, em relação a direitos invioláveis como a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem, cabendo, a quem o desprezitar, o dever de indenizar pelo dano material ou moral decorrente de sua violação.

Ainda sobre a saúde dos trabalhadores, a Resolução do Conselho Federal de Medicina nº 1.488/98 versa sobre normas específicas para médicos que atendam aos trabalhadores:

Art. 1º - Aos médicos que prestam assistência médica ao trabalhador, independentemente de sua especialidade ou local em que atuem, cabe:

[...] Art. 2º - Para o estabelecimento do nexo causal entre os transtornos de saúde e as atividades do trabalhador, além do exame clínico (físico e mental) e os exames complementares, quando necessários, deve o médico considerar:

I - a história clínica e ocupacional, decisiva em qualquer diagnóstico e/ou investigação de nexo causal;

II - o estudo do local de trabalho;

III - o estudo da organização do trabalho;

IV - os dados epidemiológicos;

V - a literatura atualizada;

VI - a ocorrência de quadro clínico ou subclínico em trabalhador exposto a condições agressivas;

VII - a identificação de riscos físicos, químicos, biológicos, mecânicos, estressantes e outros;

VIII - o depoimento e a experiência dos trabalhadores;

IX - os conhecimentos e as práticas de outras disciplinas e de seus profissionais sejam ou não da área da saúde (RESOLUÇÃO Nº 1.488, 1998, p.1).

As empresas, ainda, precisam realizar a SIPAT (Semana Interna de Prevenção de Acidentes), que é uma semana voltada à prevenção de acidentes do trabalho, relacionada às doenças ocupacionais, sendo atividade obrigatória e com frequência anual. Está prevista na Norma Regulamentadora 5 (NR-5), item 5.16, letra “O” (1999, p.2): “Promover, anualmente,

em conjunto com o Serviço Especializado em Segurança e Medicina do Trabalho (SESMT), a Semana Interna de Prevenção de Acidentes do Trabalho-SIPAT”.

Em relação à proteção da integridade física, as pessoas, de forma geral, têm proteção no Código Penal, especialmente no artigo 129, que trata das lesões corporais:

Art. 129. Ofender a integridade corporal ou a saúde de outrem:

Pena - detenção, de três meses a um ano.

Lesão corporal de natureza grave

§ 1º Se resulta:

I - Incapacidade para as ocupações habituais, por mais de trinta dias;

II - perigo de vida;

III - debilidade permanente de membro, sentido ou função;

IV - aceleração de parto:

Pena - reclusão, de um a cinco anos.

§ 2º Se resulta:

I - Incapacidade permanente para o trabalho;

II - enfermidade incurável;

III perda ou inutilização do membro, sentido ou função;

IV - deformidade permanente;

V - aborto:

Pena - reclusão, de dois a oito anos.

Lesão corporal seguida de morte

§ 3º Se resulta morte e as circunstâncias evidenciam que o agente não quis o resultado, nem assumiu o risco de produzi-lo:

Pena - reclusão, de quatro a doze anos (CÓDIGO PENAL, 1940, p. 7 grifo do autor).

Assim, procuro trazer, à discussão, a violência no espaço escolar, pois na escola os diferentes se aproximam, ou seja, as diversas classes sociais se encontram e os conflitos acontecem já que a escola reproduz e produz internamente as relações de poder existentes na sociedade e, muitas vezes, reforça-as pelo exercício de imposição de uma cultura de dominação.

Neste sentido, acaba reproduzindo e produzindo uma das relações de dominação existentes na sociedade que é a violência, retratada por Bourdieu em seus estudos sobre a reprodução, como aponta Miceli (2001):

Para Bourdieu, a organização do mundo e a fixação de um consenso a seu respeito constitui uma função lógica necessária que permite à cultura dominante numa dada formação social cumprir sua função político-ideológica de legitimar e sancionar um determinado regime de dominação (MICELI, 2001, p. 26).

A escola, nesse contexto, traz uma reprodução/produção da cultura de dominação pela força, oprimindo o dominado para que consiga alcançar, com plenitude, sua reprodução, como reforça Bourdieu (1989):

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação de dominação que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica), dando o reforço da sua própria força às relações de força que fundamentam, e contribuindo, assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados” (BOURDIEU, 1989, p.11).

A docência nas escolas passou por transformações ao longo da última década, especialmente pela influência da mudança que aconteceu com a própria sociedade. Nesse cenário, o professor começa a receber um acúmulo de tarefas que extrapolam as atividades pedagógicas, e se exige que ele realize uma multiplicidade de incumbências, como afirma Paro (2002):

Hoje, como responsável último pela escola e diante das inadequadas condições de realização de seus objetivos, o diretor/professor acaba sendo o culpado primeiro pela ineficiência da mesma, perdido em meio à multiplicidade de tarefas burocráticas que nada tem a ver com a busca de objetivos pedagógicos (PARO 2002, p. 111).

O professor, então, desenvolve diversas atividades no trabalho com uma série de obrigações, como a docência em várias escolas para melhorar a renda familiar, o trabalho como professor horista, recebendo por hora-aula, ou seja, os comprometimentos foram se diversificando, pois ele vive um momento de intensas mudanças sociais que refletem diretamente na escola. Além disso, encontra, na escola, a representação do que acontece na sociedade, ou seja, o professor convive com a violência existente no convívio social também dentro da escola, como afirma Rocha (1996):

A violência, sob todas as formas de suas inúmeras manifestações, pode ser considerada como uma vil vale dizer, como uma força que transgride os limites dos seres humanos, tanto na sua realidade física e psíquica, quanto no campo de suas realizações sociais, éticas, estéticas, políticas e religiosas. Em outras palavras, a violência, sob todas as suas formas, desrespeita os direitos fundamentais do ser humano, sem os quais o homem deixa de ser considerado como sujeito de direitos e de deveres, e passa a ser olhado como um puro e simples objeto (ROCHA, 1996, p.10).

Nesse espaço de dominação e intolerância com as diferenças, recebendo cada vez mais encargos que extrapolam as atividades pedagógicas, está o professor que passa a ser o “culpado” pelo fracasso nas relações sociais, sendo responsabilizado, ainda, por não conseguir impedir que a classe dos dominados se revolte com as imposições reproduzidas no espaço escolar.

Assim, se na sociedade a violência está presente nas relações sociais, como forma de dominação, na escola, a partir de estudo apresentado pela UNESCO, denominado “Violência nas escolas”, no ano de 2003, é possível demonstrar a realidade da violência, da qual os professores são as vítimas.

Uma radiografia da violência escolar é apresentada nesse trabalho, que evidencia a presença de armas de fogo nesse ambiente, relatos de roubos de carros e furtos de objetos pessoais, depredação da escola, a própria violência na escola e o desempenho do corpo técnico-pedagógico como consequências da violência na escola.

Em relação à violência no espaço escolar, Charlot (2002) traz um sistema de classificação, no qual divide a violência em três categorias: violência na escola, violência da escola, violência contra a escola:

Violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e as atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local.

Violência da escola esta ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violência que visam diretamente à instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas) (CHARLOT, 2002, p. 434).

Priotto (2008) amplia a classificação apresentada por Charlot (2002), exibindo uma tabela que traz exemplos de atos e ações de violência escolar, descrevendo os tipos de violências, os fatos, as narrações e a classificação sugerida pela autora, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 20 – Fatos, classificação, atos, ações e tipos de violência

Descrição da Violência escolar por e Charlot (1997), Abramovay (2003)	Narração de fatos ocorridos nas escolas pesquisadas	Classificação sugerida por Priotto (2008) para identificação de violência escolar seguindo descrição dos autores Charlot e Abramovay
a) Agressão física: homicídios, estupros, ferimentos, roubos, porte de armas que ferem, sangram e matam.	Aluno de 12 anos, 6º série, Sofreu espancamento pelos pais; Briga entre dois alunos, um atirou uma pedra que quebrou o vidro da janela da sala de aula atingindo um professor;	Violência na escola Violência na escola e Contra a escola

	<p>Aluna 5ª série, 13 anos, desacato ao professor;</p> <p>07 alunos xingaram os policiais da patrulha escolar durante uma vistoria pela mesma na escola;</p> <p>Aluno, 5ª série, ameaçado por outros alunos fora da escola;</p> <p>Mãe veio à escola pedir ajuda da coordenação pedagógica para sua filha que está faltando muito e não quer vir à escola ou assistir às aulas.</p>	<p>Violência na escola</p> <p>Violência na escola</p> <p>Violência na escola</p> <p>Violência na escola: se for constatado indícios de <i>Bulling</i>, ou Violência da escola: se constatado discriminação ou práticas pedagógicas que prejudicam a aluna e/ou essa sinte-se prejudicada.</p>
<p>c) Autores não fazem descrição desse tipo de violência das quais classificamos como:</p>	<p>Primeiro livro ata, roubado no início do ano letivo (2007);</p> <p>Alunos quebraram vidro da porta da sala da direção;</p> <p>Roubo na escola de torneiras do banheiro masculino e feminino; de telhas externas, ralo do bebedouro, fios elétricos, cabos de telefones;</p> <p>Invasão no final de semana na escola com roubo de 2 extintores e lâmpadas;</p> <p>Dois alunos entraram na despensa anexo à cozinha da escola e roubaram comida;</p> <p>Roubo de telefone; DVD; da escola; Roubo de toda a fiação elétrica da escola; Roubo de três pastas de alunos da secretaria da escola;</p> <p>Encontrada Arma de Fogo na sala de aula, 5ª série, uma pistola calibre 45 marca Auto nº 93;</p> <p>Carro do professor estacionado dentro da escola foi riscado e dois pneus furados;</p> <p>04 alunos do 1º ano do Ensino Médio de 15-16 anos soltaram uma bomba caseira no horário do intervalo na escola;</p>	<p>Violência contra a escola;</p> <p>Violência contra a escola;</p> <p>Violência contra a escola;</p> <p>Violência contra a escola;</p> <p>Violência contra a escola;</p> <p>Violência contra a escola;</p> <p>Classificamos como violência contra a escola por não especificar como porte de arma, agressão física e sem danos de intimidação à comunidade escolar.</p> <p>Violência contra a escola (aqui caracteriza prejuízo para a escola a partir do momento que assumiu o ônus de pagar danos no carro do professor, sendo também uma violência na escola);</p> <p>Violência contra a escola – Atos de vandalismo, violência da escola ao expulsar e transferir alunos.</p>

Com base nos ensinamentos de Charlot (2002) e com a demonstração da tabela elaborada por Priotto (2008), fica evidenciado que a agressão ao professor é um tipo de violência escolar, denominada violência da escola.

Abramovay (2002) aponta as recomendações relacionadas à implantação de políticas públicas que foque a violência nas escolas:

As recomendações são:

- Ter normas de punição para violência de professores e funcionários contra alunos e vice-versa;
- Ter normas sobre deveres de professores e demais funcionários para com o corpo discente, como a obrigação da assiduidade e pontualidade, e de ministrar aulas de qualidade, evitando-se o abuso de poder dos professores e funcionários. Como os da área de segurança. Contra os alunos.
- Sensibilizar o corpo docente a respeito das questões relacionadas à violência, seja entre alunos, seja entre esses e os professores e funcionários (ABRAMOVAY, 2002, p. 75-76).

Não há, nas políticas públicas elaboradas ou implantadas, estudos precisos ou ações efetivas de proteção ao professor. O reflexo disso é a inexistência de legislação específica que trate do tema; o que encontramos são cada vez mais deveres e obrigações que aumentam a cada dia a responsabilidade do professor, e poucos estudos têm avançado no sentido da violência na escola.

Encontro alguns autores, como Szadkoski e Linhares; Martines, que tratam com frequência de determinados temas, em particular, casos de indisciplina escolar e do *bullying*. O *bullying* é mais uma das inúmeras formas de violência simbólica que estão disseminadas no espaço escolar.

A indisciplina também é um tema frequente nas escolas e nas obras de autores que pesquisam o assunto. Sobre a indisciplina escolar, ensina Szadkoski (2010):

Indisciplina escolar não pressupõe movimentação de alunos, mostrar curiosidade e espírito crítico e inovador, mas, sim, se indispor com as regras e limites solicitados pela escola para um saudável convívio social no qual impere o respeito e a dignidade do ser humano (SZADKOSKI, 2010, p. 47).

A indisciplina, objeto de muitas pesquisas, é um desrespeito às regras determinadas pela própria escola e, em geral, é resolvida na escola sem a necessidade de acionar as instâncias judiciais.

O desrespeito a essas regras, quando não apuradas as responsabilidades e não tomados os encaminhamentos definidos pelo regimento interno da própria escola, leva à sensação de que tudo é permitido e que não há controle na Instituição, sendo esse o primeiro passo para o

surgimento de casos de violência simbólica no espaço escolar. Será que o professor, na formação, adquire conhecimento para fazer as orientações adequadas, de acordo com o regimento interno da escola, ao deparar-se com atos de indisciplina previstos no próprio regimento interno?

Em relação ao *bullying*, percebe-se que é uma situação de difícil abordagem, pois está relacionado ao psicológico e precisa ter o envolvimento de todos os que se relacionam com o agredido, como afirmam Linhares; Martines (2011):

Há quem os considere, por exemplo, uma “simples brincadeira de mau gosto, própria da idade”. No entanto, dependendo da vítima; da ausência de apoio da família, do imprescindível apoio educacional e psicológico, por parte da instituição escolar, gestores e professores, e da omissão do aparato jurídico e legal, as consequências do bullying podem se tornar irreversíveis (LINHARES; MARTINES, 2011, p. 82).

O *bullying*, uma das formas de atitudes agressivas e repetitivas, é uma das espécies de violência encontradas no espaço escolar e é assim definida por Szadkoski (2010):

O termo *Bullying*, de acordo com a ABRAPIA – (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência), compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder (SZADKOSKI, 2010, p. 50).

Para enfrentar a realidade das escolas, em relação à violência e ao *Bullying*, em particular, Linhares; Martines (2011) concluem

que, para combater o fenômeno do bullying as instituições de ensino face ao cometimento e prevenção do bullying não podem se omitir. [...] Porém, é preciso, além da identificação, à prevenção, combate e sua eventual repressão pelo Direito Educacional; uma cultura de educação para o diálogo; tolerância; de entendimento; da escuta cuidadosa do outro; do diálogo e do respeito, dentro das escolas; da cultura da paz; especialmente, do respeito à dignidade da criança. Sobretudo, de respeito à dignidade do ser humano (LINHARES; MARTINES, 2011, p. 96).

Outra forma de agressão trazida por alguns autores são as avaliações realizadas nas escolas. Essas avaliações não levam em consideração a individualidade do aluno, sendo aplicadas de forma homogeneizadora e alcançando a todos da mesma maneira. A respeito disso, alerta Werneck (1995):

Faltam aos educadores e administradores da educação a consciência e o aviltamento da multiplicidade de inteligência dos seres humanos. Querer que todos sejam bons em tudo como uma espécie intelectual de decatleta é uma estratégia enciclopédica

que mais atrapalha o reencontro com a cidadania que reforça, propriamente, o aprendizado sadio e competente (WERNECK, 1995, p.95).

Além das formas de opressão citadas, outra violência é a dificuldade de aprendizagem, pois, já que o educador trabalha com as avaliações e os métodos de ensino-aprendizagem de forma igualitária a todos os alunos, aquele que tem algum bloqueio está jogado à sua própria sorte. Conforme Szadkoski (2010):

Cada vez torna-se mais comum, até por termos mais acesso ao conhecimento científico, encontrarmos em nossas salas de aula alunos com dificuldades de aprendizagem e faz parte do nosso trabalho ajudá-los a transpor essas barreiras, quando essas crianças são delegadas à sua própria sorte estaremos cometendo não só uma violência como uma atrocidade para a vida futura desse educando (SZADKOSKI, 2010, p. 51).

Assim, é necessário trazer a discussão da violência para uma perspectiva educacional, que apresente inúmeras possibilidades de ocorrência nos casos concretos, como Rodrigues (2011) enfatiza:

[...] dos tipos de violência que ocorrem na escola, como se mostra: física; verbal; ofensas, desobediência e desacato ao professor; atitudes de discriminação; ameaças; violência simbólica; baixos salários e más condições de trabalho; exigências da legislação, em especial do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Além da definição dos tipos de violência nas escolas, a pesquisa revela como os professores tratam das causas e das consequências da violência na escola, problemas de saúde e abandono da escola, mas não abordam as consequências da violência para a prática pedagógica, tampouco suas consequências para a construção da subjetividade dos alunos, aspecto no qual nossa pesquisa avança consideravelmente. Discordamos de que se trate a violência como inata no aluno, pois esta é adquirida na sociedade, na família, através da mídia e na relação com as pessoas (RODRIGUES, 2011, p. 58).

Outra forma de violência é o ato infracional, conduta tipificada no Estatuto da Criança e do Adolescente, praticado por crianças ou adolescentes. Só há ato infracional quando a conduta se adequa ao tipo e determina uma sanção. Para o caso de ato infracional cometido por criança (até 12 anos incompletos), aplicam-se as medidas protetivas e, neste caso, o Órgão responsável pelo atendimento é o Conselho Tutelar. Em relação ao ato infracional perpetrado por adolescentes (12 a 18 anos incompletos), deve ser apurado pela Delegacia da Criança e do Adolescente, que encaminhará o caso à Promotoria da Infância e Adolescência, para possível aplicação de medidas socioeducativas.

O ato infracional e a indisciplina estão muito presentes nas escolas. Assim, faz-se necessário um estudo minucioso desse tema complexo e sobre os reflexos desses atos na vida dos professores, apontando quais ações são legitimadas pela legislação vigente.

Em relação à indisciplina, LaTaile (1996) define:

Se entendermos por disciplina comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplina poderá se traduzir de duas formas: 1) a revolta contra essas normas; 2) o desconhecimento delas. No primeiro caso, a indisciplina se traduz por uma forma de desobediência insolente, no segundo, pelo caos dos comportamentos [...] (LA TAILE, 1996, p. 23).

O ato de indisciplina deve estar previsto no regimento interno da escola e ser apurado pela própria escola, respeitando o Art. 5º, incisos LIV e LV da Constituição Federal:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...], LIV - ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal; LV - aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, e aos acusados em geral são assegurados o contraditório e ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes; [...] (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p.7-10).

Os atos infracionais praticados por jovens estão relacionados, segundo Assis (1999, p.12), “a impulsividade, inabilidade em lidar com o outro e de aprender com a própria experiência de vida, ausência de culpa ou remorso por seus atos, insensibilidade à dor dos outros e transgressões”.

No tocante ao ato infracional praticado por alunos na escola, esses alunos ficarão sujeitos às medidas de proteção previstas no artigo 101, do Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 101 - Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:
 I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;
 II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;
 III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
 IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;
 V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
 VI- inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
 VII- acolhimento institucional;
 VIII- inclusão em programa de acolhimento familiar
 IX - colocação em família substituta (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1990, p. 13-14).

Em se tratando da prática do ato infracional, o Estatuto da Criança e do Adolescente apresenta-nos, ainda, as medidas previstas no Art. 112:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

I - advertência;

II - obrigação de reparar o dano;

III - prestação de serviços à comunidade;

IV - liberdade assistida;

V - inserção em regime de semiliberdade;

VI - internação em estabelecimento educacional;

VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1990, p. 15)

O Estatuto da Criança e do Adolescente define a forma de advertência ao adolescente no Art. 115: “A advertência consistirá em admoestação verbal, que será reduzida a termo e assinada”. Assim, a apuração do ato infracional, seguirá as normas do Estatuto da Criança e Adolescente, conforme o Art. 194:

Art. 194. O procedimento para imposição de penalidade administrativa por infração às normas de proteção à criança e ao adolescente terá início por representação do Ministério Público, ou do Conselho Tutelar, ou auto de infração elaborado por servidor efetivo ou voluntário credenciado, e assinado por duas testemunhas, se possível (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1990, p. 22).

O professor está sujeito a inúmeros tipos de agressões, que podem ser causadas por diversos sujeitos que convivem no ambiente escolar. Porém, importam, para a pesquisa, aqueles casos mais evidentes de agressões a professores, a partir de alunos que frequentam a escola.

Essas agressões são praticadas, na maioria dos casos, por alunos, em atos de indisciplina e atos infracionais. Interessa-me, particularmente, investigar os casos de atos infracionais praticados por alunos contra professores, já que há um número crescente de ocorrências e faltam informações sobre como o professor deve agir, observando a legislação vigente.

Desta forma, a escola constitui-se em um espaço de encontros, de confrontos, de afirmações e de contradições. Tais comportamentos, sentimentos e vivências se refletem em grupos e pessoas que convivem em um mesmo espaço - a escola.

Devido a isso, os professores sofrem as consequências da violência que enfrentam, entre elas está a doença de *Burnout*, como afirma Jesus (2002):

O conjunto de sintomas que o professor possa apresentar numa situação de *Burnout* pode ocorrer devido à dificuldade em fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão, (...) em que se podem distinguir três etapas: primeiro, as exigências profissionais excedem os recursos adaptativos do professor, provocando stress (alerta); segundo, o professor tenta corresponder a essas exigências, aumentando o seu esforço (resistência), por fim, aparecem os sintomas que caracterizam o mal-estar propriamente dito (exaustão) (JESUS, 2002, p.18).

Em relação ao comportamento dos jovens que são agressivos com os professores, Royer (2002) afirma

As conclusões dos muitos programas de pesquisa realizados nas últimas três décadas traçam um mapa bastante preciso do desenvolvimento dos comportamentos agressivos nos jovens.

Entre outros, os trabalhos de Patterson e seus colegas sobre essa questão foram notáveis. Sabemos que a presença de fatores de stress familiar (pobreza, uso de álcool e drogas), um grito histórico de negligência parental e de abusos físicos, sexuais ou psicológicos, a presença de depressão e frustração, o sentimento de impotência e a exposição a modelos violentos são, todos eles, partes integrantes do desenvolvimento da violência e do comportamento agressivo nos jovens (ROYER, 2002, p. 255).

Os professores são agredidos por jovens que, geralmente, vivenciam a violência na própria família, são vítimas de agressões ou, então, não vivem em uma família estruturada para ensinar os primeiros conhecimentos que iriam auxiliá-los na formação de sua personalidade. Royer apresenta um panorama sobre os jovens agressivos os quais, muitas vezes, vitimizam os professores.

Assim, a pesquisa com os sujeitos agredidos poderá determinar se essa afirmação se confirma ou não.

Analiso a violência em sentido amplo, que traz inúmeras possibilidades de ações, entre elas, o ato infracional, praticado por alunos no espaço escolar, que gera consequências jurídicas previstas na norma, com uma série de responsabilizações para os adolescentes e para seus pais ou responsáveis.

Existem, ainda, leis especiais que protegem determinadas pessoas ou categorias de trabalhadores, projetos de leis que tentam trazer, à legislação vigente, leis específicas que poderiam proteger o professor, vítima de algum tipo de agressão na escola. Tanto que, no Senado Federal, tramita o Projeto de Lei 191/2009, estabelecendo procedimentos de socialização e de prestação jurisdicional, prevendo medidas protetivas para os casos de violência contra o professor, oriunda da relação de educação. A justificativa do projeto de lei 191/2009 traz a seguinte redação:

O estudo aponta alguns elementos que explicariam o atual problema da violência sofrida pelos professores nas escolas:

a) a assimetria jurídico-instrumental entre professores e alunos: o ordenamento jurídico fornece um forte aparato de proteção a um lado (crianças e adolescentes), sem um correspondente contrapeso do outro (educadores);

b) a cada vez maior ausência dos pais ou excesso de permissividade na educação dos filhos: a sociedade moderna tem exigido dos professores um papel social de substituição dos pais na função de educar;

c) as escolas não têm mecanismos adequados de solução de conflitos;

d) a inoperância dos Conselhos Tutelares;

e) o isolamento institucional do professor: a direção das escolas tende a apoiar os alunos e seus familiares.

Com base nas conclusões desse estudo, propomos o presente projeto de lei, com a estratégia legislativa de fortalecer o aparato jurídico-instrumental de proteção aos professores (PROJETO DE LEI 191, 2009, p. 7, grifo nosso).

O que chama a atenção no projeto, além de maior proteção ao professor, é o diagnóstico de que a escola não tem mecanismos adequados de solução de conflitos. É importante a criação dessa estrutura, por meio da constituição de um conselho que atue de forma eficiente, formado por entidades como: Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Conselho Tutelar, Secretaria de educação, entre outros. Esse conselho teria como objetivo a mediação dos conflitos no espaço escolar e os encaminhamentos adequados, de acordo com cada caso, tendo como princípio básico de atuação, o princípio da fraternidade.

Ainda em relação à proteção dos professores frente à violência a que estão expostos na escola, encontramos o Projeto de Lei 267/2011 que tramita na Câmara dos Deputados o qual estabelece punições para estudantes que desrespeitarem professores ou violarem regras éticas e de comportamento, de instituições de ensino e acrescenta ao Estatuto da Criança e do Adolescente o Art. 53-A que diz:

Art. 53-A - Na condição de estudante, é dever da criança e do adolescente observar os códigos de ética e de conduta da instituição de ensino a que estiver vinculado, assim como respeitar a autoridade intelectual e moral de seus docentes.

Parágrafo único. O descumprimento do disposto no caput sujeitará a criança ou adolescente à suspensão por prazo determinado pela instituição de ensino e, na hipótese de reincidência grave, ao seu encaminhamento a autoridade judiciária competente (PROJETO DE LEI 267, 2011, p. 1).

Assim, fica clara a existência da violência que afronta os professores no espaço escolar, de leis que protegem determinadas pessoas ou categorias de trabalhadores. Quanto aos professores, existem projetos de lei que tramitam no Congresso Nacional há muitos anos e, se aprovados, seriam instrumentos jurídicos importantes de proteção a esses professores agredidos e a todos os profissionais da educação.

Finalmente questiono: será que a justiça, através de seus Tribunais, trata os professores, respeitando o princípio da constitucional da igualdade?

Nesse sentido, trago, ao texto, dois julgados do TRT-4, um julgamento relacionado a um aluno que agride o professor no espaço escolar e outro julgado do mesmo Tribunal

pertinente à sentença do empregado de uma empresa privada, agredido no seu local de trabalho.

Após estudar a legislação vigente, busquei a jurisprudência do Tribunal Regional do Trabalho (TRT-4) para analisar um caso concreto:

PROCESSO: 0001215-48.2010.5.04.0026 RO

IDENTIFICAÇÃO

Origem: 26ª Vara do Trabalho de Porto Alegre

Prolator da

Sentença: JUÍZA CARLA SANVICENTE VIEIRA

EMENTA

RECURSO ORDINÁRIO DA RECLAMADA. INDENIZAÇÃO POR DANO MORAL. Instituição de ensino não pode ser responsabilizada por agressão que seu empregado sofreu de aluno, máxime se promoveu sindicância administrativa culminando com pena de suspensão ao agressor (Acórdão de Tribunal Regional do Trabalho - 4ª Região (Porto Alegre - RS), 14 de Dezembro de 2011).

Percebo que, em relação ao professor agredido por aluno no espaço escolar, o Tribunal (TRT-4) decide não haver qualquer responsabilidade nas esferas cível ou criminal da Instituição de Ensino e nem dos responsáveis pelo aluno.

Analisarei o caso de agressão ao funcionário da empresa privada, conforme decisão do Tribunal Regional do Trabalho (TRT-14):

Processo: RO 40620080511400 RO 00406.2008.051.14.00

Relator(a): DESEMBARGADOR CARLOS AUGUSTO GOMES LÔBO

Julgamento: 04/06/2009

Órgão Julgador: SEGUNDA TURMA

Publicação: DETRT14 n.0104, de 08/06/2009

Ementa

ACIDENTE DE TRABALHO POR EQUIPARAÇÃO. LEI 8.213/91, ART. 21, INCISO II, ALÍNEA B.

Constatada culpa do empregador, é devida indenização por acidente de trabalho. Assim, tendo a reclamante sido vítima de agressão cometida por trabalhador vinculado ao mesmo empregador, em seu ambiente laboral, equipara-se tal fato ao acidente de trabalho, cabendo ao empregador indenizar a obreira pelos danos morais oriundos da agressão sofrida. DANOS MATERIAIS. NAO COMPROVAÇÃO. Não se desincumbindo a reclamante de seu ônus probatório no que tange à demonstração dos danos materiais, há que ser reformada a sentença, para afastar a respectiva condenação a esse título. HONORÁRIOS ADVOCATÍCIOS. Não atendidos os pressupostos da Lei n. 5.584 de 1970, recepcionada pela Carta Constitucional de 1988 e não derogada pela Lei n. 8.906 de 1994, conforme já decidiu o STF (ADIN 1127-DF), é indevida a verba de honorários advocatícios. Inteligência das Súmulas 219 e 329 do C. TST (TRT-14 - RECURSO ORDINARIO TRABALHISTA: RO 40620080511400 RO 00406.2008.051.14.00).

Após analisar os casos trazidos como exemplo, fica claro que, nos dois casos, as decisões na esfera judicial foram totalmente diferentes, quando se trata de agressões a funcionários de empresas e funcionários de escolas.

Há, aqui, um flagrante desrespeito à Constituição Federal vigente (1988, p. 16), “Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”. Assim, fica evidente que a proteção dispensada ao funcionário da escola é diferenciada, com menos garantias, apesar de estar regido por uma Constituição que traz, como um de seus preceitos, o princípio da igualdade como regra.

Todos esses conflitos existentes, inclusive nas escolas, onde as diferenças se encontram, poderiam ser minimizados se a sociedade não tivesse se esquecido do princípio da fraternidade. O preceito da fraternidade é uma regra constitucional, justificada através da efetividade dos direitos fundamentais que, segundo Moraes (2006), é

o conjunto institucionalizado de direitos e garantias do ser humano que tem por finalidade básica o respeito a sua dignidade, por meio de sua proteção contra o arbítrio do poder estatal, e o estabelecimento de condições mínimas de vida e desenvolvimento da personalidade humana pode ser definido como direitos humanos fundamentais (MORAES, 2006, p.21).

Se na sociedade houver consciência de que todos devem ser respeitados e tratados com bondade, respeito e solidariedade, prevalecerá, entre as normas constitucionais, o princípio da fraternidade, surgindo, assim, uma efetiva adesão ao direito promocional e não uma mera submissão à norma positivada. Segundo Pozzoli (2009):

[...] a adesão do destinatário do discurso normativo nunca é simples submissão, mas decisão, comprometimento e participação. Este é o direito promocional. Ele pode assegurar a justiça social, distributiva, comutativa e participativa na sociedade, estando-lhe reservada nesta perspectiva uma condição significativa no que diz respeito à realização do bem comum e, especialmente, no exercício pleno da cidadania (POZZOLI, 2009, p. 153).

Logo, fica evidente que as pessoas, ao desconsiderarem a fraternidade nas suas relações sociais, acabam não se importando com o outro e, dessa forma, surgem, nos conflitos, a intolerância e, ainda, as agressões.

A escola seria um dos locais ideais para garantir o avanço nas relações sociais, se houvesse a efetivação do princípio da fraternidade, pois, sendo um espaço que dá ênfase à educação, poderia levar docentes e discentes a uma vida mais harmônica e participativa, como afirma Pozzoli (2001, p.60): “a educação é uma sabedoria prática que visa à formação da pessoa e tende a torná-la mais livre, conduzi-la à sua plenitude pessoal e social e, conseqüentemente, à vida democrática/participativa.”

Dessa forma, a discussão nos remete ao conceito de cidadania, porque aquele que segue o princípio da fraternidade acaba tornando-se um cidadão mais consciente da responsabilidade de suas ações na sociedade. Pozzoli (2013) define, na sociedade, quatro tipos de cidadãos:

O primeiro tipo de cidadão pode ser chamado de meio-cidadão - não no sentido pejorativo do termo - mas aquele que não sabe dos seus direitos porque não lhe foi proporcionada tal condição através do sistema educacional, por exemplo [...].
 O segundo tipo, o cidadão passivo. Ele tem consciência dos seus direitos, mas tem forte descrença nas instituições, especialmente as públicas, e por isto não luta pelos direitos. Infelizmente, encontra-se nestes dois primeiros estágios a maioria da população.
 Em terceiro lugar, encontra-se o cidadão ativo, que sabe dos seus direitos e luta para defendê-los, porém, continuamente na perspectiva individual e com uma preocupação candente em aumentar a cumulação do seu patrimônio [...].
 Por fim, o quarto tipo, o cidadão ativo e solidário. São poucos, mas lutam incansavelmente pelos seus direitos e pelos direitos dos outros. São constantemente motivados para uma mudança de posição, mas seus princípios éticos, adquiridos essencialmente na família, sempre se sobrepõem [...] (POZZOLI, 2013, p. 1).

Analisando os ensinamentos de Pozzoli (2013) e fazendo uma reflexão sobre os achados da pesquisa, quando entrevistei professores, já que visitei escolas e tive contato com a realidade vivenciada no espaço escolar, chego a identificar que, em Rondonópolis, os professores, em relação ao conhecimento jurídico, encaixam-se na primeira definição, ou seja, são meio-cidadãos, pois não sabem dos seus direitos uma vez que não lhes foi proporcionada tal condição através do sistema educacional; neste caso, durante as formações inicial e continuada.

Ao fazer uma reflexão sobre como o professor que, na definição de Pozzoli (2013), encaixa-se na definição de meio-cidadão, em relação ao conhecimento jurídico, em particular ao seu direito quando agredido, revela-se um problema: poderá esse professor formar um cidadão-cidadania? Ou seja, um aluno com plena consciência de seus direitos e deveres enquanto cidadão?

Nesse sentido, este estudo busca levantar a incidência de casos de violência em Mato Grosso na última década, a natureza dos atos infracionais praticados pelos alunos e o que está definido no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Código Penal sobre este tema. Procuo, ainda, como orientar o professor em sua formação para enfrentar a violência no espaço escolar.

5 VIOLÊNCIA AO PROFESSOR NA ANÁLISE DE DADOS

Após trazer os referenciais teóricos sobre a formação de professores, demonstrar que há um silêncio acadêmico sobre a violência no espaço escolar, fazer uma reflexão sobre o Estado e a influência de sua política na educação e de refletir sobre o jovem, a violência e a complexidade de análise, exponho, no presente capítulo, os dados coletados com as entrevistas dos sujeitos da pesquisa e os referenciais teóricos sobre a ética, a fraternidade, a moral e o princípio da dignidade humana.

Antes de apresentar os elementos coletados na pesquisa, é de extrema relevância apontar outro dado tão importante quanto as falas dos sujeitos: o silêncio dos professores agredidos. Tal mutismo, acredito, deu-se devido ao medo que reina entre os docentes. Ao conversar informalmente com os professores para compreender a realidade vivenciada por eles, em relação às situações de agressão, os relatos foram contundentes sobre as violências sofridas.

Ao buscar sistematizar as informações, procurei entrevistar os professores agredidos, e, nesse momento, encontrei o silêncio por evitarem falar sobre o assunto. Essa informação foi relevante para a pesquisa porque evidenciou que, apesar de sofrerem agressões, os professores não falam sobre isso, o que corrobora com a pesquisa no ‘estado do conhecimento’, na qual os estudiosos não tratam do tema.

A pesquisa no banco de dados da CAPES revelou esse silêncio acadêmico sobre a agressão aos professores ou a violência no espaço escolar que, apesar de ser uma realidade apresentada pela mídia quase todos os dias, os pesquisadores não estão analisando. Além disso, durante a investigação, ficou patente que o silêncio domina os espaços escolares, mas, mesmo informalmente, muitos professores admitiam sofrer agressões no espaço escolar.

Ao pesquisar as agressões, concluí que os professores têm medo de falar sobre o assunto, que preferem o silêncio porque lembrar os faz sofrer; não conhecem a legislação que os protege, embora esse saber também faça parte do processo de educação para o trabalho e, nesse cenário, ser agredido ‘faz parte do trabalho’. Deduzi que há, ainda, em relação aos professores, uma sensação de impotência, de que ninguém os escuta, que sua autoridade de professor não é respeitada e muitos nem reconhecem em si essa autoridade. Esse silêncio revela, também, o medo de, ao exporem o problema, serem taxado de sem pulso para dominar a situação, de incompetentes, decadentes e de que é vergonhoso vivenciar uma situação de agressão.

Assim, passo a apresentar os dados das entrevistas realizadas com professores agredidos que, voluntariamente, apresentaram-se para os depoimentos.

5.1 Professores agredidos ... o que revelam os sujeitos da pesquisa

Para as análises sobre as agressões aos professores, são trazidos os dados coletados nas entrevistas, quando foi possível abordar este tema, nas vozes dos sujeitos agredidos, bem como as evidências das violências sofridas pelos professores da Rede Estadual de Ensino em Rondonópolis-MT. Para a coleta dos dados, estipulei um período de dez anos, de 2002 a 2012, para investigar, a partir das vozes dos entrevistados, se perceberam alguma evolução no quadro das agressões, assim como se o grau de agressividade das mesmas evoluiu, tendo em vista que, nesta última década, as agressões ficaram mais evidenciadas na mídia e na divulgação dos dados pelas escolas e professores vitimados. Busco levantar dados para a pesquisa, utilizando a entrevista, para obter subsídios por meio das questões formuladas de forma a levantar informações sobre a realidade vivida pelo professor no espaço escolar, relacionadas às agressões. Além disso, procuro dados sobre a natureza das agressões (físicas, morais, contra o patrimônio), o impacto na vida dos professores agredidos, se há interiorização do sofrimento, problemas psicológicos, entre outros. Investigo, também, sobre a formação do professor para compreender se há alguma relação entre a disciplina ministrada e os níveis de agressões.

Interessou-me, ainda, destacar se os professores conseguem traçar um perfil do aluno agressor a fim de constatar se, em todos os casos, há alguma semelhança no que tange às características do agressor.

Para a coleta dos dados, foram pesquisados, nas escolas públicas Estaduais de Rondonópolis-MT, professores que ensinam no terceiro ciclo do Ensino Fundamental e que tenham sido agredidos fisicamente por alunos, sendo que apenas quatro concordaram em socializar seus dados, desde que não fossem identificadas as pessoas e as escolas, e isso foi respeitado. São professoras, três delas formadas em Pedagogia como primeira formação, duas com a segunda formação em Letras e uma com a segunda formação em Matemática e uma com a primeira formação em Letras.

Os dados serão analisados em eixos, quais sejam: eixo 1: A formação do professor e os níveis de agressão; eixo 2: A natureza das agressões e o impacto na vida dos professores investigados; eixo 3: As possibilidades apontadas pelos professores para o enfrentamento da

violência no espaço escolar; eixo 4: O perfil do aluno agressor delineado pelos sujeitos da pesquisa.

A seguir, passarei a descrever os sujeitos da pesquisa:

Adriana: 17 anos de magistério, com formação em Pedagogia e Letras e leciona no terceiro ciclo do Ensino Fundamental.

Helena: 24 anos de magistério, com formação em Pedagogia e Letras e ensina no terceiro ciclo do Ensino Fundamental;

Laura: 16 anos de magistério, com formação em Pedagogia e Matemática e leciona no terceiro ciclo do Ensino Fundamental;

Sofia: 12 anos de magistério, com formação em Letras e leciona no terceiro ciclo do Ensino Fundamental.

Os resultados, organizados em eixos, serão apresentados na sequência, na forma de quadros, apontando as respostas das quatro professoras, com seus respectivos nomes fictícios: Adriana, Helena, Laura e Sofia.

QUADRO 21 - As análises dos professores sobre sua formação para enfrentar os casos de agressão na escola

ADRIANA: Não, a formação não prepara o professor para enfrentar a atual situação das salas de aulas, no que se refere às agressões e como agir quando elas acontecem. O problema é que o formador também não prepara porque também não foi preparado para trabalhar com os professores a questão do enfrentamento da violência na escola.

HELENA: Não, não prepara. Não se fala na formação sobre isso. Geralmente só se fala em como lidar com uma agressão, quando a agressão já foi concretizada. Trabalhei em diversas escolas e o que posso dizer é que os diretores e ou coordenadores posicionam-se de formas diferentes quando um professor ou um outro colega da escola é agredido. Há aqueles que dão todo o suporte necessário ao professor. Convocam os responsáveis, aplicam as penalidades previstas no regimento interno, enfim, buscam intervir dentro dos trâmites legais. Mas por outro lado, há aqueles que são totalmente omissos e não fazem nada! No caso da agressão que relatei, por exemplo, nada foi feito. Quando perdi a gravidez, tive que passar por procedimento cirúrgico e, em decorrência, o médico determinou 45 dias de afastamento. Ao retornar para a escola, fui obrigada a conviver com o aluno que me agrediu em sala de aula, até o a conclusão do ano letivo. Tive que continuar trabalhando normalmente, como se nada tivesse acontecido ou como se eu fosse de "ferro" e não de "carne e osso". Ter que aceitar e conviver com este aluno foi humilhante e desesperador para mim. Intensificou ainda mais os sentimentos negativos. Solicitei da diretora, na época, que estudasse a possibilidade de trocar de turma, ou transferir o aluno para outra sala, o que me foi negado. Lembro-me até hoje da resposta que obtive dela "Você está no probatório e isto pode te complicar, é melhor você aguentar firme, professora...". Reconheço que falta para muitos de nós, profissionais da educação, o conhecimento legal e jurídico, tão necessário para o desempenho da profissão. Reconheço, ainda, que o professor tem a obrigação de se informar sobre seus direitos e de buscar a própria formação para enfrentar qualquer situação de violência a que possa ser submetido. Há um ditado que diz: "Quando a cabeça não pensa, o corpo padece". Eu parafrasearia: Quando nos falta o conhecimento, o corpo padece. Sinto vergonha de mim mesma, quando lembro de minhas limitações e de minha passividade diante das tantas situações de violências pelas quais passei, ao longo de minha carreira. Hoje, certamente, minha postura seria diferente. Sei muito mais sobre meus direitos e como reagir diante de qualquer agressão cometida por um aluno ou quem quer que seja. Mas posso assegurar que o conhecimento que possuo na atualidade, não foi adquirido na formação inicial nem na continuada. Adquiri

"apanhando" com as próprias situações de agressões no decorrer destes 24 anos de profissão, com muita leitura e com o apoio de meu marido que há 3 anos se formou em direito.

LAURA: Não, não recebi uma formação que trouxesse conhecimento sobre o tema e muito menos me preparou para enfrentar a realidade que estamos vendo na escola e quanto à formação, nem os próprios formadores estão preparados para auxiliar os professores para enfrentar a violência na escola.

SOFIA: Não, infelizmente o currículo dos cursos de pedagogia ou mesmo da educação continuada não compreendem nenhum conteúdo que aborde o enfrentamento das agressões sofridas no dia a dia das salas de aula. O que está sendo ensinado na graduação está fora da realidade que enfrentamos na sala de aula, em especial para enfrentar a situação diária de agressão que estamos enfrentando na sala de aula.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados das entrevistas/2013.

As entrevistadas, em relação à formação, são unânimes em afirmar que esta não as prepara para enfrentar a violência e as agressões que ocorrem no espaço escolar. É possível perceber que as professoras retrataram a realidade de seu cotidiano que corrobora com o que foi analisado nas matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas em Pedagogia, Letras-Português e Matemática, como leciona Gatti (2009). Este autor afirma ser a escola uma instituição que pensa uma formação de caráter abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde se vai atuar. Ou seja, a escola está em desconexão com as necessidades e os desejos do público que a frequenta. Por isso, os professores vão para a escola e deparam-se com o imprevisível, só que a formação inicial e continuada não os preparou para esse enfrentamento.

Para Pérez Gómez (1995), o professor que só aprendeu a exercitar-se na formação com respostas pré-elaboradas, não sabe como enfrentar a realidade do espaço escolar.

Em relação às agressões, não há, nos documentos analisados e nas entrevistas elaboradas, qualquer informação possível de utilizar para afirmar que há alguma formação específica para que o professor faça o enfrentamento, adotando encaminhamentos adequados de acordo com cada caso de agressão. Além disso, nem para exercer plenamente seu ofício de professor, com todos os direitos e garantias previstas na legislação vigente.

Sobre as investigações na pesquisa, acerca das agressões sofridas pelos professores, a seguir elenco a natureza das mesmas, a partir dos dados das entrevistas com os sujeitos.

QUADRO 22- A natureza das agressões e o impacto na vida dos professores investigados

ADRIANA: Na minha vida docente tenho enfrentado muitas agressões de alunos, essas agressões geralmente são agressões físicas, também recebi beliscões e até torção nos braços, por um aluno que estava insatisfeito com a nota que tinha recebido. As agressões que sofri me causaram muita revolta porque, como professora, tenho inúmeros deveres, sofri calada com medo de falar porque todo mundo sabe das agressões, ninguém faz nada e quando alguém se manifesta, é discriminado pelos próprios colegas, que muitas vezes também já foram

agredidos e agem como se nada tivesse acontecido. Em relação aos alunos, eles só têm direito, direito e direito.

HELENA: Ao longo de minha carreira profissional, totalizando 24 anos na educação pública, já sofri diversas agressões por parte de alunos; agressões físicas e verbais. Dentre as inúmeras agressões que já sofri, posso citar duas que marcaram mais minha vida. Na primeira, recebi ameaça de morte de um aluno com idade entre 18 a 20 anos. O motivo foi o fato dele não ter conseguido média na disciplina que eu ministrava. A equipe diretiva solicitou que eu aplicasse uma segunda avaliação. Não concordei por "N" razões. Já havia enfrentado diversas situações conflituosas com este aluno em sala de aula. O fato é que ele escreveu uma carta, identificada, inclusive, fazendo diversos tipos de ameaças, caso permanecesse naquela escola. A situação só foi "resolvida" porque aceitei o que ele impôs: aplicar uma segunda avaliação e não comentar nada com a equipe da escola. Na segunda agressão, tive minha gravidez de três meses e meio interrompida, de forma brutal, por um chute que levei de um aluno, um adolescente de 15 anos. (devo dizer que, mesmo depois de um longo tratamento psicológico, não me sinto bem falar, em detalhes, sobre o ocorrido). Muito forte... O impacto se deu tanto na minha vida pessoal como profissional, de maneira que vivenciei as piores sensações: depressão; revolta; indignação; desencantamento total pela profissão; um misto de medo e ódio pelos alunos, (mesmo por aqueles que nada tinham a ver com agressões), sentimento de impotência, insônia... e confesso... até vontade de morrer.

LAURA: Sim, fui agredida com fortes tapas no rosto, empurrões, agressões verbais e chutes nas pernas. As agressões me causaram muita revolta, pois, como professora, só tenho deveres a cumprir enquanto o aluno só direitos e mais direitos. Pensei na desvalorização, no quanto tive que estudar para passar por isso, minha vida se transformou depois das agressões, pensei em desistir da profissão.

SOFIA: Já sofri muitas agressões de várias formas, agressões verbais, xingamentos, ameaças e agressão física. Os alunos descarregam nos professores toda sua revolta, sua ira, a gente percebe que eles não têm respeito por ninguém, durante meus 12 anos de professora já vi de tudo na escola, acho que não tem mais conserto. Não gosto de falar das agressões que já sofri. Na minha vida pessoal até que as agressões não tiveram muito impacto, mas na minha vida profissional teve um grande impacto, principalmente porque não consegui mais ensinar no ensino fundamental, tive que mudar para a educação infantil porque não me senti mais em condições psicológicas e emocionais de ensinar no ensino fundamental e porque na educação infantil os riscos de agressões físicas são menores.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados das entrevistas/2013.

Quando utilizo o termo violência, trato, genericamente, da forma de suas inúmeras manifestações. Analisando o quadro supramencionado, percebo que está explícita a violência contra o professor. Além disso, essa violência retrata a realidade e evidencia a necessidade urgente de uma formação adequada para enfrentá-la. Sobre a violência, ensina Rocha (1996):

Em outras palavras, a violência, sob todas as suas formas, desrespeita os direitos fundamentais do ser humano, sem os quais o homem deixa de ser considerado como sujeito de direitos e de deveres, e passa a ser olhado como um puro e simples objeto (ROCHA, 1996, p.10).

As marcas da violência sofrida pelos professores são assustadoras, porque, mesmo sabendo que a escola produz e reproduz a realidade da sociedade, é evidente que o nível de agressões aos professores extrapolou qualquer limite "aceitável". Como disse Helena, "tive minha gravidez de três meses e meio interrompida, de forma brutal, por um chute que levei de um aluno, um adolescente de 15 anos". Nesta entrevista, Helena não está falando de um insulto ou de um desrespeito, está citando uma agressão violenta que, à luz da legislação

vigente, viola direitos, como o direito de personalidade, um direito indisponível e qualquer pessoa, entre eles o professor, que tiver esse direito violado, terá proteção legal para exigir a reparação por dano moral e material. Sobrou, à Helena, o silêncio, a introspecção e a negação em falar sobre um fato que ceifou a vida de um futuro e esperado filho e que até hoje está sem qualquer reparação do dano por parte do agressor, seus pais ou responsáveis e pelo Estado, que têm responsabilidade objetiva.

Assim dispõe a Constituição Federal no artigo 5º, X (1988, p.8): “São invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação”. Desta forma, não há dúvidas de que a violência (psicológica ou física) atinge a intimidade, a privacidade, a honra e a imagem do professor agredido.

Em decorrência dessa agressão e do desrespeito ao direito de personalidade, ocorre o ato ilícito, previsto nos artigos 186 e 187 do código civil vigente (2002):

Art. 186. Aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito.

Art. 187. Também comete ato ilícito o titular de um direito que, ao exercê-lo, excede manifestamente os limites impostos pelo seu fim econômico ou social, pela boa-fé ou pelos bons costumes (VADE MECUM SARAIVA, 2010, p. 163).

Desta forma, ao agressor que praticou por ação o ato ilícito, cabe o dever de indenizar o professor agredido, por meio de processo contra seus pais ou responsáveis e ainda surge a responsabilidade objetiva de indenizar as Instituições de ensino, públicas ou privadas e do Estado (União, Estados ou Municípios), que, posteriormente, poderão ingressar com ação regressiva contra os pais ou responsáveis pelo aluno agressor. Além das proteções previstas na Constituição Federal vigente e do dever de indenizar, previsto no Código Civil, o professor tem, ainda, neste caso, a proteção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) já que esse adolescente será encaminhado ao Ministério Público e ao Juiz da Infância e Adolescência para receber medida socioeducativa.

Esse quadro grave de agressões deixa marcas profundas na vida dos professores, dado este que busco apresentar no próximo quadro.

Em relação ao impacto das agressões na vida dos professores, é possível observar que o docente sofre consequências físicas e psicológicas após as agressões praticadas por alunos. Neste sentido, afirma Codo (1999, p. 49): “o trabalho do educador tem tudo para ser o melhor e ao mesmo tempo é um tipo de trabalho dos mais delicados em termos psicológicos.” O

desequilíbrio que a agressão causa ao professor pode levá-lo ao *stress* e à doença de *Burnout*, compreendida, conforme Maslach, Schaufeli e Marek (1993), em três dimensões: exaustão emocional, caracterizada por uma falta ou carência de energia, entusiasmo e um sentimento de esgotamento de recursos; despersonalização, que se caracteriza por tratar os clientes, colegas e a organização como objetos; e diminuição da realização pessoal no trabalho, tendência do trabalhador a se autoavaliar de forma negativa. As pessoas sentem-se infelizes consigo próprias e insatisfeitas com seu desenvolvimento profissional. Assim sendo, o professor vive um mal-estar no dia a dia da escola.

Neste sentido, cita Nóvoa (1991, p. 20) que “as consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono.” As mulheres são as maiores vítimas, pois constituem a grande maioria entre os professores. Na esteira de Nóvoa, Carvalho (1996) assim afirma:

[...] o fato de a maioria dos professores corresponder a mulheres não é só uma questão numérica, mas produz marcas dessa presença feminina na caracterização do grupo de profissionais da escola, nas formas de ensino, nas relações estabelecidas entre os diferentes atores que dão materialidade à escola (CARVALHO, 1996, p.13).

Interessei-me, também, na pesquisa, em saber quais as condições de o professor reagir frente a tais impasses e concluo que passa pela formação em sua profissão, seja ela inicial (licenciatura) ou na continuada (a formação na escola, junto aos demais colegas). Isso porque, na formação, os professores aprendem e constroem conhecimentos acerca da docência, a partir dos conteúdos das disciplinas que abordam metodologias, legislação, psicologia do desenvolvimento humano para a fase em que irão atuar, além da sociologia e didática, entre outros. No entanto, interessa-me elucidar se os professores afirmam terem vivenciado conteúdos sobre a realidade da sala de aula no século XXI, os dilemas e os impasses experimentados no cotidiano da profissão na escola pública, a realidade atual e os desafios da docência na voz dos professores em atividade, entre outros.

Assim, os dados evidenciam o que trata o quadro a seguir.

QUADRO 23 – Possibilidades apontadas pelos professores para o enfrentamento da violência no espaço escolar

<p>ADRIANA: Olha... (suspiro) não sei o que pode ser feito, mas acho que além de preparar os profissionais também teria que preparar a família e mudar um pouco dos direitos da criança, pois eles fazem o que fazem e nada acontece.</p>
--

HELENA: Infelizmente a violência cresce e impera em nossas escolas. A correria do dia a dia, os trabalhos extraclasse e a dura realidade dos professores que possuem mais de um vínculo empregatício, fortalecem o individualismo e as pessoas se fecham com seus problemas. Como disse anteriormente, muitas vezes o professor sofre pela falta de conhecimento em geral, mas especialmente pela falta da formação voltada para o que prevê a legislação. Por ser um problema latente na maioria das instituições, penso que seja fundamental o investimento em programas específicos para o enfrentamento da violência no espaço escolar. Acredito que, no decorrer do ano letivo, a escolas poderiam proporcionar espaços para um bom debate que contribuísse com a reflexão e esclarecimentos sobre o assunto. Mas acho que a chave para amenizar o problema da violência está na capacidade de envolver toda a comunidade escolar: pais, alunos, professores, demais funcionários da escola e a própria sociedade civil organizada. A escola como um todo deve ser mais preparada para lidar com essa questão.

LAURA: Programas e projetos que sejam verdadeiros e efetivos nas escolas para pais, alunos e professores. É preciso fazer um trabalho de conscientização com os pais, para que os mesmos participem mais da vida escolar de seus filhos. Saber o que acontece na escola. Participar de palestras mensalmente, com a presença de pais e professores, abordando o tema violência, como fazer para reverter a violência em paz no convívio familiar.

SOFIA: Não, poderia haver um acompanhamento psicológico dos professores, de modo que desenvolvam mecanismos de defesa para proteção psicológica, bem como conteúdos voltados para os direitos dos professores diante das agressões e como eles devem agir nestes casos. A questão da violência é algo que também tem que ser trabalhado na família, pois nenhum professor tem condições de lidar com os alunos violentos, sem um mínimo de educação, pois a mesma vem dos pais.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados das entrevistas/2013.

A formação inicial e continuada é fundamental na preparação dos professores para o enfrentamento dos desafios vividos na escola, inclusive, a violência escolar. Salienta Freire (2001, p. 42) que “a prática docente crítica, implica no pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, demonstrando que é necessário às Instituições prepararem os educadores para a prática reflexiva, a fim de aparelhá-los para enfrentar os desafios da profissão na escola.

O professor passa pela formação e, imediatamente, defronta-se com a realidade da sala de aula e, nesse momento, vive o dilema de como relacionar-se nesse novo ambiente. Em relação à formação do professor para os dilemas da prática, afirma Zabalza (2003) que:

Um dos aspectos mais importantes dos dilemas é o seu poder como recurso de formação dos professores. Sobretudo na formação permanente, quando os professores já têm a experiência de quais são os dilemas que mais os preocupam e de como vão enfrentá-los (ZABALZA, 2003, p. 24).

Entendo que é necessário investir na formação dos professores, proporcionando a estes um conhecimento teórico que atenda às necessidades profissionais de forma ampla, dando segurança para as tomadas de decisões de acordo com as realidades encontradas nas escolas.

Ao analisar os sujeitos da pesquisa, percebo que há completa falta de informação que se revela na ausência de (in)formação para o enfrentamento da violência escolar, dado este

que o auxiliaria a melhor compreender sobre como reagir nos casos de agressão de alunos no exercício da profissão. A esse respeito, orienta Alkimin (2008):

Nesse compasso, quando o aluno xinga o professor, dirige-lhe palavra de baixo calão, intimida-o, seja com ameaça de morte ou de outra forma, estará em cheio atingindo os direitos da personalidade do professor, ou sejam, aqueles que integram a essência de toda pessoa, logo, constituem direitos inerentes à pessoa humana e integram o rol dos direitos fundamentais de todo cidadão (ALKIMIN, 2008, p.50).

Desse modo, o professor acaba sofrendo o mal-estar docente já destacado por alguns autores e também citado em Nóvoa (1999) que causa desmotivação pessoal com a docência, abandono, insatisfação, indisposição, desinvestimento e ausência de reflexão crítica, entre outros sintomas que demonstram a autodepreciação do professor. Esta situação abarca a crise da profissão docente, que vem sendo bastante analisada e discutida pelos teóricos contemporâneos. Esse profissional, na formação, precisa receber as informações referentes aos seus direitos, inclusive, os de personalidade, previstos na Constituição Federal e no Código Civil vigentes.

Fica evidente o grave quadro de agressões ao professor na escola onde as diferenças se encontram e, quando isso acontece, surge o conflito, que só pode ser solucionado se houver formação adequada do professor à realidade da escola.

Ainda, em relação à agressão ao professor, há a responsabilidade das Instituições de ensino, públicas ou privadas e do Estado (União, Estados ou Municípios) e, além das proteções previstas na Constituição Federal vigente e do dever de indenizar, previsto no Código Civil, o docente tem o amparo de leis penais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Código Penal.

Com esses conhecimentos sendo trabalhados na formação continuada, já que a inicial não aborda o tema, é possível que os educadores, no caso de Mato Grosso, responsáveis pelos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), sob a coordenação da Secretaria de Estado de Educação, incluam no programa de formação continuada dos professores, tais discussões e estudos, resgatando, assim, o que não foi oferecido aos professores no período regular.

No que tange à formação inicial, a política nacional ou estadual de formação, nas licenciaturas, deveria propor a inclusão, no currículo dos cursos, de temas que tratem sobre as relações do magistério no cotidiano da escola na atualidade; assim, poderiam ser previstos casos de alunos com dificuldades, a violência à criança e ao adolescente (como o professor deve encaminhar tais casos), a violência contra o professor, entre outros. De tal modo, os

professores recém-formados chegariam às escolas cientes da realidade vigente nas salas de aulas e, em particular, sobre seus direitos no caso de agressões. Por enquanto, a formação continuada tem que absorver a demanda de discussões sobre os temas emergenciais da profissão, da formação e da escola. Desta forma, possivelmente, diminuirá o mal-estar e as doenças ocupacionais, proporcionando mais segurança e melhor qualidade de vida para os professores.

Assim, busco apresentar na pesquisa, quem é o aluno que agride, sob o olhar do professor agredido.

QUADRO 24 – O perfil do aluno agressor

ADRIANA: Esse aluno que agride, geralmente é um aluno que tem família desestruturada ou são filhos de pais que trabalham o dia todo ou de pais que não impõem limites.

HELENA: Traçar o perfil de um aluno agressor é meio complicado pra mim. Penso que só um profissional, por meio de técnicas específicas, seria capaz de realizar um diagnóstico mais preciso sobre o perfil dos alunos agressores. Mas posso falar de comportamentos que eles evidenciavam nas relações dentro da escola e um pouco da realidade social, financeira e familiar destes alunos. Assim, de maneira geral, são alunos que não conseguem estabelecer um bom relacionamento com os demais alunos da sala. Vivem, constantemente, situações conflituosas com funcionários e principalmente com alunos de outras salas. São agressivos, rebeldes, intolerantes... Em relação à situação social, financeira e familiar, observo que geralmente são alunos que participam pouco das atividades sociais, no bairro, por exemplo, ou eventos da comunidade escolar. A maioria oriunda de famílias de baixa renda, mas penso que o fator principal não é este. São alunos que não contam com o carinho e o apoio dos próprios pais. Certa vez uma mãe chegou à escola e, na presença do filho, fez um desabafo que trago na memória até hoje: "professora pode fazer o que a senhora quiser com esse menino porque eu não venho mais aqui, já desisti dessa porcaria de menino". Infelizmente, cenas como essa são frequentes nas escolas. Muitos são filhos de pais presidiários ou dependentes químicos. São alunos que presenciam todo tipo de violência em casa. Por isso digo que são agressores e vítimas ao mesmo tempo. São alunos vítimas de uma sociedade excludente e violenta; são alunos que não têm garantido, na prática, os direitos fundamentais previstos na forma da lei: saúde, lazer, segurança e educação de qualidade. São vítimas de uma sociedade que traz as marcas da desigualdade social. Alunos privados do direito de ser feliz...é assim que visualizo o perfil destes alunos.

LAURA: São alunos que vêm de uma família desestruturada, pais separados, que presencia agressões na família e os filhos assistem a tudo. As crianças são carentes, pois não são assistidas pelos pais, são muitas vezes desprezadas, famílias com número muito grande de filhos ou ainda, crianças que têm bebê em casa.

SOFIA: Pelo que percebo, os alunos que agredem, geralmente são alunos mais velhos e de ambos os sexos. Tanto as meninas quanto os meninos agredem quando ficam mais velhos. Esse aluno que agride, imagino que tenha o mesmo perfil de seus pais, pois acho que eles reproduzem a violência vivida em seus lares.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados das entrevistas/2013.

De acordo com os dados apresentados pelos sujeitos da pesquisa, há tendência na afirmação de que os agressores se encontram em situações semelhantes, quais sejam: os alunos agressores são jovens que vêm de família desestruturada, que presenciam agressões na família, são agressivos, rebeldes, intolerantes e vítimas de uma sociedade que traz as marcas da desigualdade social. Neste sentido, aponta Nascimento (2002) que os jovens parecem se

encontrar encurralados dentro de condições sociais que aumentam, em muito, sua vulnerabilidade. Assim, fica evidente que o aluno que agride, assim como o professor agredido, também é vítima, já que, pela definição dos entrevistados, são jovens que estão vivendo na adolescência uma situação de transitoriedade, que sofrem inúmeras agressões dentro e fora do espaço escolar, colocando-se em situação de vulnerabilidade, pois, muitas vezes, acabam abandonando a escola depois de se envolverem em conflitos ou por não se sentirem acolhidos no ambiente escolar.

Diante dessa realidade e dessas afirmações, analisar os fatos é uma questão complexa, por não ser possível assegurar que o jovem agride porque também sofre agressão, pois existem outros fatores importantes, como a institucionalização da escola pública, com o objetivo de reproduzir e produzir formas de pensar e de controle das classes populares, as formações inicial e continuada desconectadas da realidade das escolas e das necessidades dos jovens, que veem a escola como um local que “não serve para nada” e agredem, ainda, dentro desse contexto, a escola, onde não há o diálogo entre os diferentes que nela se encontram .

Maior aprofundamento sobre este estudo encontra-se em Neri (2009, p.5), na informação de que “em 2006, 2,7 % dos jovens entre 10 e 14 anos estavam fora da escola, subindo para 17,8% na faixa etária de jovens entre 15 e 17 anos [...]”.

Salem (apud DAYRELL; GOMES, 2005) traz estudos que permitem situar a concepção de transitoriedade encontrada na juventude, sendo, por eles, assim definida:

Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende a negar o presente vivido dos jovens como espaço válido de formação, bem como as questões existenciais que eles expõem, as quais são bem mais amplas do que apenas o futuro. Quando imbuídos por esta concepção, os projetos educativos perdem a oportunidade de dialogarem com as demandas e necessidades reais do jovem, distanciando-se dos seus interesses do presente, diminuindo as possibilidades de um envolvimento efetivo nas suas propostas educativas (SALEM apud DAYRELL; GOMES, 2005, p. 1-2).

Esses jovens, em geral, veem, na escola, um ambiente hostil já que seu projeto educacional tem foco no futuro, não trabalha o tempo presente e acaba distanciando-se dos interesses dos jovens cujo tempo é o agora. Entre esse jovem incompreendido e o sistema de educação proposto a ele, está o professor, que passa a ser a materialização das incompreensões e da falta de diálogo e, por isso, no professor, é descarregada toda a revolta, toda insatisfação e indignação produzida pela desconexão entre seus anseios e o que lhe é imposto pela escola.

Para minimizar tais ocorrências, uma solução seria a abertura de espaço para o diálogo através das assembleias escolares e a socialização dos direitos do professor, pela elaboração de uma cartilha de orientação, permitindo ao docente agir de acordo com a lei, nos casos extremos em que todas as ações de diálogos forem esgotadas.

Depois de entrevistar os professores agredidos, procurei entender como acontece a formação continuada nas escolas públicas do Ensino Fundamental, na visão do professor formador.

5.2 A formação continuada nas escolas públicas do Ensino Fundamental em Rondonópolis – MT: ouvindo o professor formador

Após trazer, à pesquisa, as políticas para a formação inicial e continuada no Estado de Mato Grosso, contempladas no programa de formação dos profissionais da Educação Básica de 2010, elaborada pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso e o projeto Sala do Educador, cuja função é efetivar a formação continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso, definida pelo parecer orientativo nº 01/2013, entrevisto um professor formador para buscar esclarecer como ocorre esse tipo de formação nas Escolas Públicas Estaduais no município de Rondonópolis-MT.

Transporto, para a pesquisa, a voz de uma professora formadora do CEFAPRO, acerca das temáticas trabalhadas na formação continuada nas escolas estaduais com o projeto Sala de Educador:

As temáticas apresentam-se de forma diversificada, tais como:

- A Organização da Escola de Ensino Fundamental em Ciclos de Formação da Rede Estadual de Mato Grosso: concepções, estratégias e perspectivas inovadoras;
- Orientações Curriculares;
- Leitura e escrita – gêneros textuais;
- Avaliação e Relatórios;
- Indisciplina/ bullying;
- Planejamento e currículo;

E os temas transversais: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo (Entrevista-Professora Formadora do Cefapro, 2013).

Em relação aos possíveis casos de agressão que acontecem com professores nas escolas em que coordena os cursos, a formadora afirmou:

Acompanho quatro escolas pertencentes ao polo de Rondonópolis-MT, todas consideradas de pequeno porte, uma escola pertencente ao campo, e as demais pertencentes à zona urbana. Na escola considerada do campo temos uma quantidade

bem pequena de alunos, todos provenientes da zona rural, possuem, portanto, uma formação familiar diferenciada talvez por isto esses alunos apresentam-se “mais dóceis” e até “mais obedientes” aos professores e demais profissionais da escola. Nas demais escolas pertencentes à zona urbana, nestes três anos de acompanhamento, só me deparei com situações mais relacionadas à indisciplina, algumas agressões verbais, de quando o aluno é chamado à atenção na presença dos colegas, o mesmo quer rebater para não se sentir diminuído. Quanto às agressões consideradas físicas ainda não presenciei nenhuma (Entrevista-Professora Formadora do Cefapro, 2013).

Sobre as temáticas que o CEFAPRO trabalha, se abordam casos de agressões a professores, a professora formadora acrescenta:

As temáticas de cada escola são definidas na semana pedagógica ocorrida no início do ano, a partir de um diagnóstico feito entre a gestão e o corpo docente da escola. Levantam-se as maiores fragilidades da escola detectadas durante o ano anterior e a partir daí são sugeridas as temáticas. Ex. se o problema é leitura, a temática para o Projeto Sala de educador girará em torno de autores que abordam sobre leitura. No meu levantamento em relação às temáticas realizado nos quatro projetos das escolas que acompanho não encontrei nada concernente à agressão de professores, percebi apenas alguns temas relacionados à indisciplina em sala de aula por parte dos alunos, e alguns textos sobre o Bullying (Entrevista-Professora Formadora do Cefapro, 2013).

Em relação à concepção da professora formadora sobre os temas desenvolvidos no Sala do Educador e a importância de incluir o tema agressões a professores na formação continuada, define:

Com certeza, pois a agressão a professores tem tomado uma grande proporção, uma vez que a violência tem tomado conta do espaço escolar, espaço este em que aos nossos olhos deveria ser de total proteção em relação às mazelas ocorridas fora dos portões escolares, mas que muitas vezes este tem se constituído em um palco dos horrores em muitas cidades do nosso País. Cabe aqui salientar que possuo pouco conhecimento a respeito da temática em estudo e até agora não encontrei nenhuma lei que referenciasse a proteção do professor quanto às agressões sofridas pelo mesmo no ambiente escolar (Entrevista-Professora Formadora do Cefapro, 2013).

Assim, é preciso entender as causas da violência citada pela professora formadora, o que me leva a refletir que a educação não é responsabilidade apenas da escola, mas também da família. O aluno, ao chegar à escola, já teve contato com a educação na família, nas instituições religiosas, nas associações, clubes, entre outros. Todos esses atores têm fundamental importância na formação e na educação do jovem.

A família, em particular, exerce um fundamental papel, pois, até a idade escolar, é nesse meio que a criança recebe todas as informações, o que chamamos de capital cultural, que é justamente a transmissão do conhecimento que a família passa para a criança em processo de formação de sua personalidade. As religiões exercem muita influência na vida do

jovem, pois, no Brasil, há uma particularidade na formação da sociedade que é a espiritualidade.

Assim, a família, a espiritualidade e a escola desempenham, conjuntamente, imprescindível papel na formação da criança e do adolescente e, quando um desses atores (ou todos eles) falha, ficam as consequências, como é possível observar nos relatos da professora-formadora sobre a violência simbólica no espaço escolar, pois é nessa instituição que a criança também receberá as noções de amor, afeto, tolerância, fraternidade e paz.

Além das ações propostas, em relação aos espaços de diálogos, a cartilha com informações aos professores, a formação continuada com temas relevantes para que o docente se prepare para essa nova realidade escolar, seriam fundamentais projetos e iniciativas que trouxessem, à sociedade e à escola, a discussão da ética, da fraternidade, da moral e da dignidade humana, como passo a tratar a seguir.

5.3 Princípios da ética, fraternidade, moral e dignidade humana

Ao estudar as relações humanas, especialmente os conflitos evidenciados no espaço escolar, em particular a agressão ao professor, faz-se necessário aprofundar a discussão para além da dogmática jurídica. A lei é a consequência das relações humanas codificadas que, adotadas continuamente, passam a ser normatizadas. Assim, busco os princípios como fonte para entender as causas que levam aos conflitos e fazer uma análise à luz da ética, da moral, da fraternidade e da dignidade humana.

Ética vem do grego “ethos”, está relacionada ao modo de ser, enquanto que a moral tem sua origem no latim, vem de “mores” e se refere aos costumes.

Para Kant (1997), todo ente racional, ao fazer uso da razão pura e da liberdade, pode conduzir a humanidade ao cumprimento de um dever de moralidade e, dessa forma, alcançar a felicidade.

A felicidade é um estado durável de plenitude, satisfação e equilíbrio físico e psíquico, em que o sofrimento e a inquietude são transformados em emoções ou sentimentos que vão desde o contentamento até a alegria intensa ou júbilo.

Para Lao Tsé, a felicidade podia ser atingida, tendo, como modelo de nossas ações, a natureza.

Confúcio enfatizou o disciplinamento das relações sociais como elemento fundamental para se atingir a felicidade.

A felicidade é um tema central do budismo, doutrina religiosa criada na Índia por Sidarta Gautama por volta do século VI a.C., segundo a qual, a felicidade é a liberação do sofrimento, liberação esta obtida através do Nobre Caminho Óctuplo.

Para o filósofo grego Aristóteles, a felicidade é uma atividade de acordo com o que há de melhor no homem. O homem, diferente de todos os outros seres vivos, é dotado de linguagem (logos) e a atividade que há de melhor no homem deve ser realizada de acordo com a virtude; então, aquele que organizar os seus desejos de acordo com um princípio racional, terá uma ação virtuosa e a vida, de acordo com a virtude, será considerada uma vida feliz.

Jesus Cristo propagou o amor como o elemento fundamental para se atingir a harmonia em todos os níveis, inclusive, no nível da felicidade individual. Sua doutrina ficou conhecida como cristianismo.

Rousseau defendeu que o ser humano era originalmente feliz, mas que o advento da civilização havia destruído esse estado genuíno de harmonia. Para se recuperar a felicidade original, a educação do ser humano deveria objetivar o retorno deste à sua simplicidade original.

Na Inglaterra dos séculos XVIII e XIX, os filósofos Bentham e Stuart Mill criaram o utilitarismo, para cuja doutrina a felicidade movia os seres humanos. Segundo o utilitarismo, os governos nacionais teriam, como função básica, maximizar a felicidade coletiva.

O princípio da felicidade está implícito na Constituição Federal de 1988, § 2º, Art. 5º, ao afirmar que os direitos e garantias ali expressos não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte, adotando, de maneira subentendida, o princípio da busca da felicidade.

Stuart Mill (2000), expoente da corrente utilitarista, afirma:

O credo que aceita a utilidade ou o princípio da maior felicidade como fundação da moral sustenta que as ações são corretas na medida em que tendem a promover a felicidade e erradas conforme tendam a produzir o contrário da felicidade. Por felicidade se entende prazer e a ausência de dor, por infelicidade, dor e a privação do prazer. Para dar uma clara idéia do padrão moral estabelecido pela teoria, é preciso dizer muito mais; trata-se de saber, em particular, o que está incluído nas idéias de dor e prazer e em que medida esse debate é uma questão aberta. Mas essas explicações suplementares não afetam a teoria de vida sobre a qual se as diferenças entre os conceitos de moral no utilitarismo funda a teoria da moralidade, a saber, que o prazer e a imunidade à dor são as únicas coisas desejáveis como fins, e que todas as coisas desejáveis (as quais são tão numerosas no esquema utilitarista como em qualquer outro) são desejáveis quer pelo prazer inerente a elas mesmas, quer como

meios para alcançar o prazer e evitar a dor (Mill, 2000, p. 187).

Assim, a moral está relacionada aos costumes, mas tem como fundamento o princípio da maior felicidade.

A formação moral está ligada à mediação familiar, como ensina Pozzoli (2013):

A formação moral do jovem é constituída, basicamente, pelos relacionamentos na família, nos espaços de espiritualidade e na escola. Quando a família é base forte, o jovem certamente transitará com maior mobilidade e segurança pelas outras duas dimensões, considerando uma moral ética existente na sociedade atual (POZZOLI, 2013, p.99).

A moral está arrolada à ação eminentemente prática e, para Reali (2005, p.44), “a moral é o mundo da conduta espontânea, do comportamento que encontra em si próprio a sua razão de existir. O ato moral implica a adesão do espírito ao conteúdo da regra”.

A ética, na concepção de Ferreira (2005, p. 383), é “o estudo dos juízos de apreciação referentes à conduta humana, do ponto de vista do bem e do mal”. Ou ainda, “conjunto de normas e princípios que norteiam a boa conduta do ser humano”.

Na sociedade contemporânea, há uma ressignificação do conceito da palavra ética, ligando-a a um código de deveres, como um fardo a ser carregado. Porém ética está relacionada ao comportamento humano, orientado por regras de boa conduta na convivência em sociedade.

A globalização inseriu um novo contexto da vida em sociedade, trazendo um estado de permanente mudança. Como ensina Trasferetti (2006, p. 56): “As pessoas precisam aprender a se locomover nesse mundo aceitando o seu movimento constante como um elemento constitutivo do seu novo ethos”.

Fica claro que as discussões acerca dos conflitos que ocorrem onde os diferentes se encontram, neste caso, o espaço escolar, passam obrigatoriamente pelas discussões no campo da moral e da ética.

A ideia de fraternidade exprime uma relação de igualdade e de dignidade entre todos os homens, está expressa no primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos do Homem, ao afirmar que todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e de consciência e devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

A fraternidade, na concepção de Pozzoli (2013), é

afinal, uma nova possibilidade de integração, a partir da família, entre os povos e as nações. Uma fraternidade fundamentalmente no cosmopolitismo em que as necessidades vitais serão suprimidas pela amizade, pelo pacto jurado conjuntamente

[..]. A fraternidade na família poderá proporcionar à sociedade uma igualdade efetiva entre as pessoas, considerando a diversidade intrínseca presente no meio social, eliminando o direito à igualdade baseada em um poder soberano, ao qual estão subordinados (POZZOLI, 2013, p.110).

Para Pozzoli (2013), a fraternidade possibilita uma integração a partir da família porque o núcleo familiar é o primeiro grupo social em que se percebe a herança moral:

O núcleo familiar é o primeiro grupo social do qual se percebe e recebe não somente herança genética ou material, mas especialmente moral. A formação de caráter depende, fundamentalmente, do exemplo ou modelo familiar que se tem na formação da personalidade da pessoa, que ocorre predominantemente em fase infantil (POZZOLI, 2013, p.111).

Além da Revolução Francesa com o lema: *liberdade, igualdade e fraternidade*, a consagração de direitos fundamentais surgiu com importantes declarações no século XVIII, como a Declaração da Virgínia de 1776 e Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 1º, diz:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma **sociedade fraterna**, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (-Grifo nosso).

Sarmiento (2006) afirma que a solidariedade, como também a fraternidade, implica reconhecimento de que, embora cada um de nós componha uma individualidade, irredutível ao todo, estamos também juntos, de alguma forma, irmanados por um destino comum. Ela significa que a sociedade não deve ser um local da concorrência entre indivíduos isolados, perseguindo projetos pessoais antagônicos, mas sim um espaço de diálogo, cooperação e colaboração entre pessoas livres e iguais, que se reconheçam como tais.

O Ministro Ayres Britto¹, no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 3.128-7/D, votou:

¹ Decisão publicada no DJU de 26/10/2007 – ementário nº 2295-4.

A solidariedade, enquanto objetivo fundamental da República Federativa do Brasil, em verdade, é fraternidade, aquele terceiro valor fundante, ou inspirador da Revolução Francesa, componente, portanto — esse terceiro valor —, da tríade ‘Liberté, Igualité, Fraternité’, a significar apenas que precisamos de uma sociedade que evite as discriminações e promova as chamadas ações afirmativas ou políticas públicas afirmativas de integração civil e moral de segmentos historicamente discriminados, como o segmento das mulheres, dos deficientes físicos, dos idosos, dos negros, e assim avante.

Assim, fica perceptível que, no constitucionalismo contemporâneo, a fraternidade é uma categoria jurídica, um princípio constitucional que tem como objetivo proporcionar harmonia entre as pessoas que vivem em sociedade, promovendo bem-estar comum através da efetivação dos direitos fundamentais, surgidos ao longo do tempo pelas declarações citadas e efetivadas na Constituição Federal.

A ideia de fraternidade estabelece que o homem, como animal político, fez uma escolha consciente pela vida em sociedade e para tal estabelece, com seus semelhantes, uma relação de igualdade, visto que, em essência, não há nada que hierarquicamente os diferencie: são como irmãos (*fraternos*). Este conceito é a peça-chave para a plena configuração da cidadania entre os homens, pois, por princípio, todos os homens são iguais. De certa forma, a fraternidade não é independente da liberdade e da igualdade já que, para cada uma efetivamente se manifestar, é preciso que as demais sejam válidas. Além da estreita ligação da fraternidade, que envolve a família e a espiritualidade, há ainda uma relação direta com a ética e a moral.

A Constituição Federal, em seu art.1º, inciso III, reconhece a dignidade humana como fundamento da República Federativa do Brasil. Tal princípio, que representa o epicentro axiológico da ordem jurídica, confere, por certo, unidade teleológica ao ordenamento jurídico, já que incide sobre toda e qualquer relação, seja de direito público ou de direito privado. Deve ser tratada, portanto, como pilar ético-político do Estado brasileiro, ampliando, assim, o grau de democracia em nosso país.

O princípio da dignidade da pessoa humana exprime, em termos jurídicos, a máxima kantiana, segunda a qual o homem deve sempre ser tratado como um fim em si mesmo e nunca como um meio. Veja-se, então, que o princípio diretor da dignidade humana deve ser concebido como vetor interpretativo quando do exame das causas envolvendo o direito constitucional, na medida em que os valores nele consagrados encerram, em última análise, o objetivo maior do Estado de Direito.

Immanuel Kant já considerava o homem como um fim em si mesmo. Portanto, conforme já mencionado, o direito e o Estado é que devem ser organizados em função do

indivíduo e não o contrário. Assim, a dignidade é uma qualidade intrínseca e indissociável de todo e qualquer ser humano e certo de que a destruição de um implicaria a destruição do outro, é que o respeito e a proteção da dignidade da pessoa (de cada uma e de todas as pessoas) constituem-se (ou, ao menos, assim deveriam) em meta permanente da humanidade e do Estado de Direito.

O efeito pretendido pelo princípio da dignidade da pessoa humana é o de que as pessoas possam ter uma vida digna. Embora essa concepção seja indeterminada, sob certo ponto de vista, variando em função de opiniões políticas, filosóficas ou religiosas, há também um conteúdo básico, sem o qual se poderá afirmar que o princípio foi violado.

A dignidade da pessoa humana deve ser considerada ofendida sempre que o homem for rebaixado à condição de objeto, tratado como uma coisa, sendo desconsiderado como sujeito de direitos. Lembro, ainda, interessante julgado da Corte francesa, em que o prefeito de uma cidade do interior da França impediu um espetáculo de uma casa noturna em que um anão era arremessado sobre os espectadores. O anão, inconformado, pleiteou na Justiça seu suposto direito de continuar com o *show*, já que concordava com aquela situação, pois era seu meio de subsistência e recebia remuneração para aquilo. O Tribunal Administrativo negou o pedido do anão, por considerar que a dignidade é irrenunciável e inalienável. É fato que, onde não houver respeito pela vida, integridade física e moral do ser humano, e onde condições mínimas para a subsistência não forem garantidas, a dignidade da pessoa humana não estará sendo obedecida. Em alguns países, como na França, por exemplo, o princípio da dignidade da pessoa humana encontra-se implícito no ordenamento jurídico e garantido devido a uma construção jurisprudencial. Em outros, como no Brasil, é expressamente consagrado, pois está previsto logo no art. 1º, inciso III, da Constituição Federal. A esse respeito, a Constituição brasileira de 1988 determina que constituam fundamentos de nosso Estado Democrático de Direito, a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. De todos, destaca-se, como já foi dito, a dignidade da pessoa, sendo os demais, decorrência deste. Aliás, o próprio direito e o ordenamento jurídico só têm sentido se for para garantir tal dignidade.

Na constituição brasileira, os direitos fundamentais estão consagrados não somente nos diversos incisos do art. 5º, mas também espalhados por todo o restante do texto. Embora a dignidade da pessoa humana seja, de fato, o princípio fundamental da ordem jurídica, vetor da interpretação em geral e da ponderação normativa em particular, não se pode ignorar os demais princípios e normas constitucionais.

Em que pese reconhecer a existência de posicionamentos que distinguem valores fundamentais e princípios gerais do direito, Florez-Valdes (2005) identifica ambas as expressões como sinônimas e utiliza-as indistintamente. Para o autor, princípios são os valores superiores (meta, fim) e o ponto de partida de onde se origina o ordenamento jurídico. Princípios gerais do direito são as ideias fundamentais em que ele se baseia. No passado, com posicionamentos positivistas, chegava-se a defender que os princípios gerais do direito eram fontes subsidiárias do ordenamento jurídico e, por isso, entendia-se que havia razão na diferenciação, mas, atualmente, ela não permanece. A tese intermediária entre o jus naturalismo e o positivismo em que os princípios, ainda que nem sempre apresentem estrutura de normas jurídicas, ao mesmo tempo em que identificam os valores fundamentais nos quais a legislação deve fundar-se e aos quais deve obedecer, servem como instrumento e diretriz para a interpretação e orientação nos casos duvidosos.

Ao determinar os princípios gerais do direito, busca-se localizar as ideias fundamentais e informadoras da organização jurídica e, nessa acepção, a noção de valor e princípio se confunde. Os valores superiores buscados (ou princípios gerais do direito) são: a liberdade, a igualdade, a justiça e a dignidade da pessoa humana. Dentre estes, a dignidade da pessoa humana ocupa posição principal, sendo que os demais são decorrências desse reconhecimento. A dignidade da pessoa humana não é mera consequência ou reflexo do ordenamento jurídico; ao contrário, tem uma existência prévia a ele. Florez-Valdez (2005) omitiu o pluralismo político como valor fundamental por entender que este se trata de uma derivação da liberdade. Aliás, acrescento que todos os demais princípios do direito são, igualmente, derivações de um destes e, sempre, remotamente da dignidade da pessoa humana.

Analisando os conflitos no espaço escolar, à luz das concepções éticas, morais e da dignidade humana, ficou evidenciado que a norma é importante, mas por si só não consegue resolver o problema pesquisado, porque os remete a uma dimensão além da capacidade posta na norma.

Assim, resta, antes de aplicar a norma, levar a sociedade a uma reflexão sobre a realidade vivenciada e as formas de (unidos e voluntariamente) encontrar soluções atuando na causa dos conflitos. Desta maneira, a norma positivada seria utilizada e aplicada para resolver os casos extremos que surgissem, analisados cada caso concretamente.

CONCLUSÃO

Ao iniciar o arremate da investigação, é necessário enfatizar o aumento dos níveis de violência que se solidifica e naturaliza a cada dia no espaço escolar, vitimizando a comunidade acadêmica em geral. Esse fenômeno me enche de angústia, pois, durante a pesquisa, ficou evidente o contraste entre o gritante acréscimo da violência no espaço escolar e o “gritante” silêncio acadêmico e dos agredidos.

O presente trabalho teve como pesquisa a violência simbólica, em particular, a que ocorre no espaço escolar, tendo, como objeto de estudo, a formação do professor para enfrentar a violência presente no interior das escolas da rede pública de Mato Grosso.

Para isso, utilizei, como primeiro instrumento junto aos professores da rede pública, a entrevista, por meio de uma pesquisa do tipo qualitativa, quando foi possível levantar os dados para o desenvolvimento da mesma. Como primeiros dados, foram expostos os sentimentos dos professores após serem agredidos, as informações durante a formação/orientação sobre a forma de agir, ao se defrontarem com a violência escolar e a percepção do professor sobre a necessidade de formação jurídica para enfrentar a violência. As análises dos dados resultantes das entrevistas evidenciaram que os professores se sentem impotentes e desprotegidos após serem agredidos por alunos. Anunciaram, ainda, que não há na formação inicial/continuada preparação mínima a fim de que os professores se qualifiquem para enfrentarem a violência à qual estarão sujeitos ao adentrar nas salas de aula.

Preocupado, então, com a formação do professor para trabalhar, transitar, articular-se e compreender para tomar posições pertinentes ao ato de agressão, pesquisei a formação inicial e continuada a fim de investigar se os professores estão sendo formados para enfrentar a violência simbólica no espaço escolar.

Os motivos que me levaram a analisar a violência simbólica relacionam-se, como já citado, ao grande aumento e à grave situação de violência escolar que aumenta a cada dia como uma realidade “normal” nesse ambiente. Ficou comprovado na pesquisa que os enfrentamentos têm se intensificado, com um evidente despreparo do professor para lidar com a situação, de tal forma que passa a ser envolvido por depressão, passividade, inércia e, muitas vezes, pelo abandono da profissão.

Investiguei a formação inicial e continuada e constatei que o professor não é contemplado, na proposta curricular do curso e de programas, com temas sobre violência, direitos, legislação, entre outros. Fiz uma análise da matriz curricular dos cursos de formação, tomando como critério aqueles que habilitam professores com maior incidência de agressão

na escola e, também, nos programas de formação continuada, onde considerei se, na proposta de formação, estava incluída a temática sobre a violência contra o professor e seus direitos, no caso de ter acontecido em ambiente escolar.

Avaliei a legislação vigente para apresentar as leis que protegem os professores, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Código Penal e o Código Civil, cujas leis trazem amparo legal para analisar tais casos.

Além disso, fiz uma reflexão sobre a violência, demonstrando, através do referencial teórico, que a violência passa por uma discussão que transcende à lei positivada. A violência ligada, também, à ética, à fraternidade e à moral, que trazem à sociedade princípios relacionados à espiritualidade, ao amor, à tolerância, ao afeto e à fraternidade.

Diante disso, questioneei a formação do professor, as produções sobre a violência, o silêncio acadêmico, o silêncio dos agredidos, a inércia da sociedade e do poder público e o tratamento desigual da justiça, ao julgar um trabalhador de uma empresa e um professor da rede pública de ensino.

A análise do banco de dados da CAPES e SCIELO evidenciou como é a compreensão do cenário nacional da pesquisa, relacionada à violência escolar que, apesar de algumas regiões como a Sudeste dominar as pesquisas de teses e dissertações, em relação ao Mestrado e Doutorado, do ponto quantitativo, é insignificante o número de pesquisas que se utilizaram desse assunto.

O dado de maior relevância foi a constatação de que há profundo silêncio acadêmico em relação ao tema pesquisado, em particular, ao tema “agressão ao professor”.

Existe um contraste entre a realidade pesquisada, ao se evidenciar situações de agressões no espaço escolar, com um cotidiano de profundas marcas de violência, a um quase completo silêncio acadêmico em relação a um tema tão presente, relevante e atual que envolve diretamente, não só os profissionais da educação, como toda a sociedade já que a educação é a base da evolução de uma coletividade.

As reflexões demonstraram haver uma desconexão entre o projeto teórico e a prática pedagógica, o que revela o desequilíbrio apontado por Bernadete Gatti nas suas ponderações.

Aqui ficam evidentes as dificuldades enfrentadas pelo professor, ao deparar-se com a realidade da escola, pois encontra as zonas indeterminadas da prática profissional, sem qualquer preparação para enfrentá-las e só descobrindo como resolver as situações problemáticas do cotidiano na sua prática docente. Esses professores sofrem certo mal-estar porque essas múltiplas circunstâncias não possuem respostas pré-elaboradas, como aprendeu nos exercícios acadêmicos.

Procurei buscar, nas matrizes curriculares, a formação do professor voltada às situações imprevisíveis na prática docente, em especial, a formação para o enfrentamento da violência no espaço escolar, por estar demonstrado que as matrizes curriculares das licenciaturas pesquisadas na Universidade Federal de Mato Grosso/Campus de Rondonópolis se encaixam no perfil de cursos de licenciaturas estudados por Gatti (2009), qual seja a ênfase na formação técnico-especialista e a falta da formação voltada para o enfrentamento da violência nesse ambiente.

Assim, as licenciaturas deixam a desejar no que tange à formação do professor, nos pontos apresentados na pesquisa de Bernadete Gatti, como os conteúdos, métodos, tecnologias, modalidades de ensino e estágios supervisionados, já que não apresentaram, sequer uma única vez, os conflitos de relações intraescolares. Busco, então, na formação continuada, investigar se lá, no chão da escola, onde se efetiva essa formação, os temas sobre violência, incluindo a violência contra o professor, são trabalhados.

Os dados apontaram que os professores entrevistados sofrem agressões na escola, padecem com a síndrome de *Burnout*, com depressão, baixa autoestima, doenças psicossomáticas, sendo obrigados a permanecer em sala de aula, convivendo com os alunos agressores. Além disso, por não conhecerem a lei que os protege, já que não recebem essa informação na formação inicial e continuada, acabam interiorizando o sofrimento, como se “apanhar” fizesse parte da profissão docente.

No tocante à formação inicial, uma política nacional ou estadual de formação nas licenciaturas deverá propor a inclusão, no currículo dos cursos, de temas que tratem sobre as relações do magistério no cotidiano da escola na atualidade. Assim, poderá ser estudado em detalhes o caso de alunos com dificuldades, a violência à criança e ao adolescente (como o professor deve encaminhar tais casos), a violência contra o professor, entre outros.

Dessa forma, os professores recém-formados chegarão às escolas cientes e com maior clareza quanto à realidade nas salas de aulas, e, em particular, sobre seus direitos, no caso de agressões. Por enquanto, a formação continuada tem que absorver a demanda de discussões sobre os temas emergenciais da profissão, da formação e da escola.

Ao estudar as relações humanas, especialmente os conflitos evidenciados no espaço escolar, em particular, a agressão ao professor, fez-se necessário aprofundar a discussão para além da dogmática jurídica, pois a lei é a consequência das relações humanas codificadas, que adotadas, continuamente, passam a ser normatizadas. Assim, os princípios, como fonte do direito e das relações humanas, levam-nos a entender as causas dos conflitos e conduziram-me à reflexão e análise à luz da ética, da moral, da fraternidade e da dignidade humana.

Ao determinar os princípios gerais do direito, busquei localizar as ideias fundamentais e informadoras da organização jurídica, como a liberdade, a igualdade, a justiça e a dignidade da pessoa humana.

Analisando os conflitos no espaço escolar, à luz das concepções éticas, morais e da dignidade humana, ficou evidenciado que a norma é importante, mas por si só não consegue resolver o problema pesquisado, porque os remete a uma dimensão além da capacidade posta na lei.

Portanto, antes de aplicar a norma, é preciso instigar a sociedade a uma reflexão sobre a realidade vivenciada e as formas de (unidos e voluntariamente) encontrar soluções para atuar na causa dos conflitos. Desta maneira, a norma positivada seria utilizada e executada para resolver os casos extremos que surgissem.

Espero que esta pesquisa contribua para levantar dados importantes que estão adentrando o dia a dia da profissão docente, especificamente a violência na escola, com foco no professor, de modo a suscitar reflexões e, se possível, sinalizar medidas a serem tomadas, no que tange à formação de professores, pelos órgãos competentes para investir em tais procedimentos; afinal, trata-se de uma realidade a que não mais se pode silenciar e medidas devem ser tomadas com urgência.

Um fato relevante que dá veracidade à pesquisa são os dados partirem dos próprios professores agredidos, os quais demonstram, em suas respostas, total desconhecimento de suas prerrogativas na esfera do direito administrativo, civil e penal. Tal realidade, dessa forma legitimada, dá relevância ao que apontam os professores. Trata-se, pois, do olhar e do sentimento de quem passa por dentro do processo, quando medos, agressões, sofrimentos físicos e psicológicos precisam ser analisados, apontando a necessidade de empreender ações, propostas e metodologias para inserir novos conhecimentos à sua formação, para mudar essa realidade apontada pela investigação.

Na conclusão da pesquisa, fica evidente o imperativo de modificação das matrizes curriculares, para que haja avanço da formação, saindo do modelo técnico-especialista, que não leva o professor à reflexão, para um modelo de prática reflexiva. Isso porque já se demonstrou que a formação está em desconexão com a realidade enfrentada pelo professor no espaço escolar. Além disso, deve-se investir nos Conselhos Escolares para se constituírem em espaço de diálogo no ambiente escolar.

Ficou cristalino que a família tem o dever de participar efetivamente do processo de educação dos filhos, deixando, para a escola, o complemento dessa educação. Ainda assim a escola deve formar um conselho para resolver as questões relacionadas aos conflitos internos,

levando em consideração, nas decisões, o princípio da dignidade humana, previsto na Constituição Federal.

Além disso, ficou claro que a sociedade precisa rever conceitos para a diminuição dos conflitos, com discussões que levem ao campo da moral, da ética e da fraternidade e que essa mudança alcance o espaço escolar para que haja paz nas escolas, assim como na sociedade, permitindo que os diferentes se encontrem e convivam de forma harmônica e pacífica.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989;

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

_____. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002;

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985;

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007;

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. 10. Ed. Editora Presença, 1977;

_____. **Aparelhos ideológicos do estado**. Rio de Janeiro: GRAAL, 1992;

ANFOPE (2000). Documentos finais do VI, IX, X Encontros Nacionais pela Formação dos Profissionais da Educação. Belo Horizonte, 1992, 1998 e 2000;

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005;

ANDRÉ, M. E. D. A. A jovem pesquisa educacional brasileira. In: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n.19, p. 11-24, set./dez. 2006;

ARAÚJO, Ulisses. **Resolução de conflitos e assembleias escolares**. In: Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas:RS, p. 115 - 131, julho/dezembro 2008;

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Pedro Constantin Tolens. Editora Martin Claret, 2006;

ASSIS, Simone Gonçalves de. **Traçando caminhos numa sociedade violenta**: a vida de jovens infratores e seus irmãos não infratores. Brasília: FIOCRUZ-CLAVES/UNESCO/Departamento da Criança e do Adolescente — Secretaria de Estado dos Direitos Humanos — Ministério da Justiça, 1999;

AVANCI, J. A. ASSIS, Simone G. SANTOS, Nilton César dos. OLIVEIRA, Rachel V. C. **Escala de violência psicológica contra adolescentes**. Rev. Saúde Pública, São Paulo, v. 39, n. 5, p. 702-708;

AZEVEDO, Carolina Valença. FERREIRA, Cássia Cristina dos Santos. OLIVEIRA, Priscila Ellen Tabosa de. PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. SILVA, Everson Melquíades Araújo.

Cyberbullying – agressão digital na rede: por quais 'orkunstâncias' andam a amorosidade e o respeito na educação? In: **Póiesis Pedagógica** - V.9, N.2 ago/dez.201, pp.120-139;

BETTI, Mauro. **Mídias: aliadas ou inimigas da educação física escolar**. Motriz. São Paulo, v.7, n.2 p.125-129, Jul./Dez. 2001;

BOGDAN; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1994;

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa, Difel, 1989;

BONETI, Lindomar Wessler; PRIOTTO, Elis Palma. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.9, n.26. p. 161-179, jan. / abr. 2009;

BRASIL. Código penal (Decreto-lei nº 2.848). Brasília, DF: Senado Federal, 1940;

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988;

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: 2001;

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Senado Federal, 1990;

_____. Lei de Diretrizes e Bases. Brasília, DF: Senado Federal, 1996;

_____. Lei Maria da Penha (Lei 11.340). Brasília, DF: Senado Federal, 2006;

BRUNETTA, Antonio Alberto. **Imediatismo e crueldade: elementos de barbárie na cultura juvenil**. Estudos de Sociologia, Araraquara, v.14, n. 26, p. 225-229, 2009;

BRUSCCHINI, C. **Mulher, casa e família: cotidiano nas camadas médias paulistanas**. São Paulo, Vêrfice, Fundação Carlos Chagas, 1990;

CAPES. Banco de dissertação e teses. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>> acessado nos meses de agosto, setembro e outubro de 2012;

CAVALLEIRO, Eliane. **Introdução**. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2006;

CODO, W. (coord.). **Educação: Carinho e Trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. 1ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999;

CORAGGIO, José Luis. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?** In:WARD, Mirian Jorge e HADDAD Sérgio (organizadores). O banco mundial e as políticas educacionais. Cortez: São Paulo, SP.5. Ed.2007;

CHAGAS, Angela. Violência contra professores. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/reportagem-especial-violencia-contra-professores/>. Acesso em 26/08/2013;

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, v. ano 4, n. jul-dez, p. 432-442, 2002;

CHESNAIS, François. Mundialização: o capital financeiro no comando. Outubro, São Paulo, nº 5, p. 7-28, 2001; FREITAS, L.C. **A avaliação e as reformas dos anos de 1990**: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. Educação e sociedade, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 133-170, abril 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 01 de março de 2013;

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das pessoas com deficiência**: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004;

FERRAZ JÚNIOR, Tercio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito**: técnica, decisão, dominação. 4. ed. São Paulo : Atlas, 2003;

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. In: Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto, p. 257-272, 2002;

FERRÉS, Joan. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996;

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **A viabilidade dos temas transversais à luz da questão do trabalho docente**. In: PSI-Revista de psicologia social e institucional. Vol. 2, n.1- ISSN: 1516-4888, jun/2000;

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas reformas de exclusão, velhas formas de subordinação. In: **Educação e sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 133-170, abril 2004;

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. **Diferentes concepções da infância e adolescência**: a importância da historicidade para sua construção. Estudos e pesquisas em psicologia, UERJ, RJ, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007.
<http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a13.pdf>. Acesso em 14 jul.2012;

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 6. ed. rev. Atual. Curitiba: Positivo, 2005;

_____. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas / Bernadete A. Gatti; Marina Muniz R. Nunes (orgs.) São Paulo: FCC/DPE, 2009;

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001;

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 13.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983;

FREITAS, Marcos Cezar de; SILVA, Ana Paula Ferreira da. 2005. **Escolarização, pobreza e socialização na infância e na juventude: uma proposta de plataforma de pesquisa interdisciplinar para a educação.** Eccos – Revista Científica. São Paulo: Uninove, v.7, n. I, pp. 57-86, jun;

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**, 2.^a ed., São Paulo, SP: Cortez, 1998;

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e Carreira: problemas e movimentos de renovação.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000;

GAUTAMA, shiddharta. **A doutrina de Buda.** Tradução Jorge Anzai. Marin Claret, 2004;

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais; políticas públicas e educação. In: JEZINE, Edineide e ALMEIDA, Maria de Lourdes P. (Orgs). **Educação e movimentos sociais.** Campinas: Ed. Alínea, 2007;

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola,** 1999. Acessível em <http://www.mulheresnegras.org>;

GUIMARÃES. Áurea. **Novos regimes de ver, ouvir e sentir afetam a vida escolar.** In: Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 413-430, set./dez. 2010;

GRAMSCI, A. Caderno 12 – Documento Especial In **Historia & Perspectivas** n°. 5. Uberlândia – U.F. Uberlândia, 1991;

_____. **Escritos Políticos**, Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004;

GREGORI, Maria Filomena. **Cenas e queixas: um estudo sobre mulheres, relações violentas e a prática feminista.** São Paulo: Paz e terra, 1992;

JESUS, S. N (2002). **Perspectiva para o bem estar docente: Uma lição de síntese.** Cadernos do CRIAP (29^a ed.). ASA. 176;

KANT, I. **Crítica da razão pura.** 4^a ed. Prefácio à tradução portuguesa, introdução e notas: Alexandre Fradique MOURUJÃO. Tradução: Manuela Pinto dos SANTOS e Alexandre Fradique MOURUJÃO. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997;

_____. **Crítica da razão prática.** Tradução Rodolfo Schaefer. Martin Claret, 2004;

LAO-TSÉ. **Tao te ching, o livro que revela Deus.** Tradução de Humberto Rodhen. Martin Claret, 2004;

LA TAILE, Yves de. **A indisciplina e o sentimento de vergonha,** in: AQUINO, Júlio Groppa. (ORG). Indisciplina da escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo, Sumus Editorial, 1996;

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** In: Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR;

LINHARES, Mônica Tereza Mansur e MARTINEZ, Regina Célia. **Bullying e o direito educacional**. Revista FMU Direito. São Paulo, ano 25, n. 36, p.80-98, 2011;

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986;

_____. **Resenhas**. Em Aberto, Brasília, ano 5, n.31, jul./set.1986. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php>. Acesso em 14 jul. 2012;

MARRA, Célia Auxiliadora dos Santos. **Violência escolar**: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola. São Paulo: Annablume, 2007;

Maslach, C. (1993). Burnout: A Multidimensional Perspective. Em Schaufeli, W.B.; Maslach, C. & Marek, t. (Eds.), **Professional burnout**: recent developments in theory and research (pp.19-32). New York: Taylor & Francis;

MARAÑÓN, Gonzalo Álvarez. **Cómo protegernos de los peligros de Internet**. Espanha: Catarata. 2009;

MATO GROSSO - Secretaria Estadual de Educação. Parecer orientativo nº 01: projeto Sala de Educador, 2013;

_____. - Política de formação dos profissionais da educação básica, 2010;

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? In: **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011;

MICELI, S. Introdução: a força do sentido. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982;

MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989;

MILL S. John– **Utilitarismo** (1861). Trad. Eunice Ostrensky. São Paulo: Martins Fontes, 2000;

MISHRA, Ramesh. (1999). “**Para além dos Estados-nação**: a política social na era da globalização”. Cadernos de Política Social. Associação Portuguesa de Segurança Social, 1;

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e Aprendizagem da docência**: Processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002;

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M.R. (Cols). **A escola e aprendizagem da docência**. São Carlos: Edufscar/Inep, 2003;

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem para onde vai? São Paulo: SENAC, 2001;

MORAES, Alexandre de. **Direitos Humanos Fundamentais**. São Paulo: Atlas, 2006;

NASCIMENTO, I. P. **As representações sociais do projeto de vida dos adolescentes: um estudo psicossocial.** 2002. 380 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo;

NERI, Marcelo Côrtes. **O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola.** Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009. [Http://www.cps.fgv.br/cps/tpemotivos/](http://www.cps.fgv.br/cps/tpemotivos/). Acesso em 10 de julho de 2012;

NORMA REGULAMENTADORA Nº 5 – Comissão Interna de Prevenção de Acidentes. Ministério do Trabalho Emprego, 1999;

NÓVOA, António (coord.). **Profissão professor.** Coleção ciências da educação. Porto Editora, LDA. Lisboa: Portugal, 1999;

_____. **O regresso dos professores.** Pinhais: Editora Melo, 2011;

OLIVEIRA, V. M. **Consenso e conflito da Educação Física brasileira.** Campinas: Papyrus, 1994;

OZELLA, S. (2003). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica.** São Paulo, SP: Cortez;

PARO, Vitor Henrique. **Gestão da escola pública: alguns fundamentos e uma proposta.** In: Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2002;

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.93-114.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle.** Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58 p. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1);

POZZOLI, Lafayette. **Cidadania: um novo conceito:** http://www.lafayette.pro.br/logica_cidadania.htm. Acesso em 17 de outubro de 2013;

_____. **Maritain e o direito.** São Paulo, SP: Loyola, 2001;

_____. Direito como função promocional da pessoa humana: inclusão da pessoa com deficiência – fraternidade. In: NAHAS, Thereza Christina; PADILHA, Norma Sueli; MACHADO, Edinilson Donisete. **Gramática dos direitos fundamentais: a Constituição Federal de 1988 - 20 anos depois.** Rio de Janeiro: Campus, 2009;

_____. Direito de família: a fraternidade humanista na mediação familiar. In: CERQUEIRA, Maria do Rosário. Cury, Munir. PIERRE, Luiz A.A. (ORG). **Fraternidade como categoria jurídica,** 2013, p.99-112;

PRIOTTO, Elis Palma. **Violência escolar: Políticas públicas e práticas educativas.** Dissertação de Mestrado em Educação. PUCPR. Curitiba, 2008;

RAMOS, Roberto. **A ideologia da escolinha do professor Raimundo.** -Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002;

REALI, Miguel. **Lições preliminares de direito.** 27 ed. Ajustada ao novo código civil. - São Paulo: Saraiva, 2002;

RESOLUÇÃO nº 1.488/1998 - Conselho Federal de Medicina. De 06 março 1998. Disponível em: http://www.portalmedico.org.br/resolucoes/cfm/1998/1488_1998.htmie. Acesso em 16 de março de 2013;

RIBEIRO, Sérgio Costa. **A escola do Brasil é uma comédia.** 1991;

ROCHA, Z. **Paixão, violência e solidão: o drama de Abelardo e Heloísa no contexto cultural do século XII.** Recife: UFPE, 1996;

RODRIGUES, Leila Oliveira. **Violência escolar e a formação de professores: estudo em escola pública de Goiânia.** 2011. Dissertação de mestrado, programa de Pós Graduação em Educação – UFGO, Goiânia – GO;

ROSEMBERG, F. **Crianças Pobres e Famílias em Risco: As Armadilhas de um Discurso.** Disponível em: <http://www.abmp.org.br/textos/419.htm>. Acesso em 25/10/2012;

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social.** Tradução de Pietro Nasseti. Martin Claret, 2006;

ROYER, Égide. **A violência escolar e as políticas da formação de professores.** In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Orgs). . Brasília: UNESCO, 2002;

SALEM, Tânia. **Filhos do Milagre.** Ciência Hoje, v. 5, n. 25, SBPC, 1986;

SALIBA, E. T. **Representações do cômico no cinema e na história: anotações pertinentes e digressões impertinentes.** Estudos de História. Franca, v.4, n.2, 1997;

SARMENTO, Daniel. **Direitos Fundamentais e Relações Privadas.** Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2006;

SASTRE, G. & MORENO, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade.** São Paulo: Moderna, 2002;

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 1. Ed. Rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 1991;

SCIELO. Banco de periódicos. Disponível em <<http://www.scielo.br>> acessado no mês de setembro de 2012;

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000;

SILVA, Ana Paula Ferreira da. **A escola diante de alunos em situação de risco: um antídoto ou uma armadilha?**. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid>. Acesso em 25/10/2012;

SOUSA, Everaldo Sebastião de. (Coord.). **Guia prático do conselheiro tutelar**. Goiânia: ESMP-GO, 2008;

SOARES, José Montanha. A violência simbólica no cotidiano escolar: reflexões sobre o corpo da criança na escola. In: **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 11, n. 3, p. 50-74, jul./set. 2013. ISSN: 1983-9030;

SZADKOSKI, Clarissa Maria Aquere. Violência nas escolas: causas e consequências. In: ALMEIDA, Maria da Graça Blaya. (ORG). **A violência na sociedade contemporânea**. Porto Alegre: Edipucrs, 2010;

TOMÁS, Catarina Alexandra Ribeiro. **Mediação Escolar – para uma gestão positiva dos conflitos**. Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Sociologia, sob orientação do Professor Doutor Pedro Hespanha apresentado à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Coimbra, 2010;

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L. **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo, Cortez, 1996;

TRASFERETTI, J. **Ética e responsabilidade social**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006;

TRINDADE, Jorge. **Delinquência Juvenil: uma abordagem transdisciplinar**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1993;

TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO – TRT-4. PROCESSO: 0001215-48.2010.5.04.0026 RO. Disponível em: <http://www.trt4.jus.br/RevistaEletronicaPortlet/servlet/.../134edicao.pdf>. Acesso em: 18 de março de 2013;

_____. Processo: RO 40620080511400 RO 00406.2008.051.14.00. Disponível em: <Http://www.jusbrasil.com.br/...ordinario-ro-40620080511400/inteiro-teor>. Acesso em: 18 de março de 2013;

VALDÉZ, Flores. **Los principios generales Del derecho y su formulación constitucional**. Madri: Civitas, 1990.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. In: SILVA, Thomas Tadeu da (Org.). **Teoria & Educação**. R.S.: Pannonica Ed., v. 6, 1992, p. 68-96;

WACQUANT, Loic. **As prisões da miséria**, tradução de André Telles. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2001;

WERNECK, Hamilton. **Prova Provão, Camisa de Força da Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995;

ZABALZA, M. **Os dilemas práticos dos professores.** Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre, ano 7, nº 27, agosto/outubro, 2003;

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas.** Lisboa: Educa 1993;

ANEXOS

PROJETO DE LEI Nº , DE 2011

(Da Srª Cida Borghetti)

Acrescenta o art. 53-A a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, que “dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências”, a fim de estabelecer deveres e responsabilidades à criança e ao adolescente estudante.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1.º. Esta lei acrescenta o art. 53-A a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, que “dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências”, a fim de estabelecer deveres e responsabilidades à criança e ao adolescente estudante.

Art. 2.º. A Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 53-A:

*“Art. 53-A. Na condição de estudante, é dever da criança e do adolescente observar os códigos de ética e de conduta da instituição de ensino a que estiver vinculado, assim como respeitar a autoridade intelectual e moral de seus docentes.
Parágrafo único. O descumprimento do disposto no caput sujeitará a criança ou adolescente à suspensão por prazo determinado pela instituição de ensino e, na hipótese de reincidência grave, ao seu encaminhamento a autoridade judiciária competente.”*

Art. 3.º. Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

Este projeto de lei tem por objetivo estabelecer deveres e responsabilidades à criança e ao adolescente estudante, prevendo a responsabilização daqueles que desrespeitam seus professores e violam as regras éticas e de comportamento das instituições de ensino que frequentam.

Infelizmente, a indisciplina em sala de aula tornou-se algo rotineiro nas escolas brasileiras, e o número de casos de violência contra professores por parte de alunos aumenta assustadoramente.

Além das situações de agressão verbal, há outros episódios em que ocorre violência física contra os educadores, como maus tratos ou lesões corporais.

Trata-se de comportamento decrépito, inaceitável e insustentável, que deve ser prontamente erradicado da vida escolar com a adoção de medidas próprias.

No que guarda pertinência com o direito à educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece inúmeros direitos e garantias para a criança e o adolescente, e as respectivas obrigações a serem cumpridas pelo Estado e pela sociedade.

Todavia, inexistem dispositivos a disciplinar as obrigações que essas pessoas, na condição de estudantes, devem ter perante seus mestres.

Assim sendo, a proposição determina ser obrigação da criança e do adolescente estudante a observância dos códigos de ética e de conduta da instituição de ensino a que estiver vinculado, bem como o respeito à autoridade intelectual e moral do professor.

Em caso de descumprimento desse dever, estabelece como responsabilização a suspensão do aluno por prazo determinado e, em caso de reincidência à autoridade judiciária competente, para que as medidas necessárias sejam tomadas a fim de se resguardar estudantes e docentes.

Certo de que meus nobres pares reconhecerão a conveniência e oportunidade da medida legislativa que se pretende implementar, conclamo-os a apoiar a aprovação deste projeto de lei.

Sala das Sessões, em de de 2011.

Deputada CIDA BORGHETTI

2010_9531

SENADO FEDERAL

PROJETO DE LEI DO SENADO

Nº191, DE 2009

Estabelece procedimentos de socialização e de prestação jurisdicional e prevê medidas protetivas para os casos de violência contra o professor oriunda da relação de educação.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º Esta Lei estabelece procedimentos de socialização e de prestação jurisdicional e prevê medidas protetivas para os casos de violência contra o professor oriunda da relação de educação.

Art. 2º Para os efeitos desta Lei, configura violência contra o professor qualquer ação ou omissão decorrente da relação de educação que lhe cause morte, lesão corporal ou dano patrimonial, praticada direta ou indiretamente por aluno, seus pais ou responsável legal, ou terceiros face ao exercício de sua profissão.

Capítulo I

DO ATENDIMENTO INICIAL

Art. 3º Na hipótese de iminência ou de prática de violência contra o professor, a autoridade policial que tomar conhecimento da ocorrência adotará, de forma imediata, as seguintes providências:

I – garantirá proteção, quando necessário, comunicando de imediato ao Ministério Público e ao Poder Judiciário;

II – encaminhará o professor ofendido ao hospital ou posto de saúde e ao Instituto Médico Legal;

III – fornecerá transporte para local seguro quando houver risco à vida;

IV – acompanhará, se necessário, o professor ofendido, para assegurar a retirada de seus pertences do estabelecimento de ensino ou local da ocorrência;

V – comunicará o ocorrido aos pais ou responsável legal do agressor, se menor de dezoito anos;

VI – informará ao professor os direitos a ele conferidos nesta Lei.

Art. 4º Em todos os casos de violência contra o professor, feito o registro da ocorrência, deverá a autoridade policial adotar, de imediato, os seguintes procedimentos, sem prejuízo daqueles previstos no Código de Processo Penal e na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente):

I – ouvir o ofendido, lavrar o boletim de ocorrência e tomar a representação a termo, se apresentada;

II – colher todas as provas que servirem para o esclarecimento do fato e de suas circunstâncias;

III – remeter, no prazo de 48 (quarenta e oito) horas, expediente apartado ao juiz com o pedido do professor ofendido, para a concessão das medidas protetivas de que trata esta Lei;

IV – determinar que se proceda ao exame de corpo de delito do ofendido e requisitar outros exames periciais necessários;

V – ouvir o agressor, seus pais ou responsável legal, o diretor do estabelecimento de ensino e as testemunhas;

VI – remeter, no prazo legal, os autos do inquérito policial ao juiz e ao Ministério Público.

Art. 5º Comparecendo qualquer dos pais ou responsável, o agressor menor de dezoito anos será prontamente liberado pela autoridade policial, sob termo de compromisso e responsabilidade de sua apresentação ao representante do Ministério Público no mesmo dia ou, sendo impossível, no primeiro dia útil imediato, exceto quando, pela gravidade do ato infracional e sua repercussão social, deva o agressor permanecer sob internação, para garantia de sua segurança pessoal ou manutenção da ordem pública.

Art. 6º Em caso de não liberação, a autoridade policial encaminhará, desde logo, o agressor ao representante do Ministério Público, juntamente com cópia do auto de apreensão ou boletim de ocorrência.

§ 1º Sendo impossível a apresentação imediata, a autoridade policial encaminhará o agressor à entidade de atendimento de que trata a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), que fará a apresentação ao representante do Ministério Público no prazo de vinte e quatro horas.

§ 2º Nas localidades onde não houver entidade de atendimento, a apresentação far-se-á pela autoridade policial. À falta de repartição policial especializada, o agressor aguardará a apresentação em dependência separada da destinada a maiores, não podendo, em qualquer hipótese, exceder o prazo referido no parágrafo anterior.

Art. 7º Sendo o agressor liberado, a autoridade policial encaminhará imediatamente ao representante do Ministério Público cópia do auto de apreensão ou boletim de ocorrência.

Capítulo II

DAS MEDIDAS PROTETIVAS

Art. 8º Recebido o expediente com o pedido do ofendido, a que se refere o inciso III do art. 4º desta Lei, caberá ao juiz, no prazo de 48 (quarenta e oito) horas:

I – conhecer do expediente e do pedido e decidir sobre as medidas protetivas;

II a – determinar o encaminhamento do professor ofendido ao órgão de assistência judiciária, quando for o caso;

III – comunicá-lo ao Ministério Público, para que adote as providências cabíveis.

Art. 9º As medidas protetivas poderão ser concedidas pelo juiz de ofício, a requerimento do Ministério Público ou a pedido do professor ofendido.

§ 1º As medidas protetivas poderão ser concedidas de imediato, independentemente de audiência das partes e de manifestação do Ministério Público, devendo este ser prontamente comunicado.

§ 2º As medidas protetivas serão aplicadas isolada ou cumulativamente e poderão ser substituídas a qualquer tempo por outras de maior eficácia.

§ 3º Poderá o juiz, a requerimento do Ministério Público ou a pedido do professor ofendido, conceder novas medidas protetivas ou rever aquelas já concedidas, se entender necessário à proteção do professor, de seus familiares ou de seu patrimônio, ouvido o Ministério Público.

Art. 10 Constatada a prática de violência contra o professor, nos termos desta Lei, o juiz poderá aplicar, de imediato, ao agressor as seguintes medidas protetivas, entre outras que julgar necessárias:

I – afastamento do estabelecimento de ensino, com matrícula garantida em outro, se necessário, ou mudança de turma ou sala, dentro do mesmo estabelecimento de ensino;

II – proibição de determinadas condutas, entre as quais:

a) aproximar-se do professor ofendido, de seus familiares, de seus bens e, se necessário, das testemunhas, fixando o limite mínimo de distância;

b) frequentar determinados lugares, a fim de preservar a integridade física e psicológica do professor ofendido.

§ 1º Para garantir a efetividade das medidas protetivas, poderá o juiz requisitar, a qualquer momento, auxílio de força policial.

§ 2º Aplica-se às hipóteses previstas neste artigo, no que couber, o disposto no caput nos §§ 5º e 6º do art. 461 da Lei no 5.869, de 11 de janeiro de 1973 (Código de Processo Civil).

§ 3º O juiz poderá ainda encaminhar o agressor e, se necessário, seus pais ou responsável legal a programa oficial ou comunitário de assistência e orientação.

Art. 11 Poderá o juiz, quando necessário, sem prejuízo de outras medidas:

I – encaminhar o professor ofendido a programa oficial ou comunitário de proteção ou de assistência;

II – determinar a recondução do professor ofendido ao respectivo estabelecimento de ensino, após afastamento do agressor;

III – determinar o acesso prioritário do professor à remoção, quando servidor público;

IV – determinar a manutenção do vínculo trabalhista, quando necessário o afastamento do professor do local de trabalho, por até 6 (seis) meses.

Art. 12 Para a proteção patrimonial dos bens do professor, o juiz poderá determinar, liminarmente, as seguintes medidas, entre outras:

I – restituição de bens indevidamente subtraídos pelo agressor;

II – prestação de caução provisória, pelo agressor ou seus pais ou responsável legal, mediante depósito judicial, por perdas e danos materiais decorrentes da prática de violência contra o professor.

Capítulo III

DOS PROCEDIMENTOS

Art. 13 Feito o registro de ocorrência e observado o disposto no art. 4º desta lei, observar-se-á, no caso de agressor penalmente imputável, o previsto no Código de Processo Penal.

Art. 14 No caso de agressor menor de dezoito anos, aplica-se o disposto nesta Lei e, subsidiariamente, na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Art. 15 Apresentado o agressor, o representante do Ministério Público, no mesmo dia e tendo à vista o auto de apreensão, o boletim de ocorrência ou o relatório policial, devidamente autuados pelo cartório judicial e com informação sobre os antecedentes do adolescente, procederá imediata e informalmente à sua oitiva, na presença de seus pais ou responsável, do professor ofendido, do diretor do estabelecimento de ensino e, se necessário, das testemunhas.

Art. 16 Adotadas as providências a que alude o artigo anterior, o representante do Ministério Público proporá acordo de conciliação, levando em consideração as circunstâncias do caso concreto.

Art. 17 Promovido o acordo, os autos serão conclusos, para homologação, à autoridade judiciária, que determinará o seu cumprimento.

Parágrafo único. Se a autoridade judiciária não anuir aos termos do acordo, designará audiência de conciliação, em que deverão estar presentes o professor ofendido, o agressor, seus pais ou responsável, o diretor do estabelecimento de ensino, o representante do Ministério Público e, se necessário, as testemunhas.

Art. 18 Não havendo acordo, o procedimento seguirá nos termos dos arts. 182 e seguintes da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Art. 19 O juiz, quando julgar mais adequada a aplicação da medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade, determinará que as tarefas sejam executadas no estabelecimento de ensino em que o agressor está matriculado.

Capítulo IV

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 20 Os estabelecimentos de ensino desenvolverão mecanismos internos de solução de conflitos entre professores e alunos e manterão equipe de atendimento multidisciplinar, integrada por profissionais das áreas psicossocial e de saúde, para prestar assistência aos professores e alunos.

Art. 21 O Ministério Público ou o juiz, quando das audiências de que tratam os artigos 15 e 17 desta Lei, poderão impor advertência ou multa, a depender da gravidade do fato, ao estabelecimento de ensino que não tenha atuado de forma satisfatória para a solução de conflitos entre professores e alunos.

Parágrafo único. A multa de que trata este artigo não poderá ser superior a cem salários mínimos.

Art. 22 Esta Lei entra em vigor trinta dias após a sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

O importante estudo intitulado *A Vitimização de Professores e a “Alunocracia” na Educação Básica*, elaborado pela doutora em Educação Tânia Maria Scuro Mendes e pela aluna Juliana Mousquer Torres, traça um quadro preocupante a realidade da educação no Brasil. A pesquisa, de natureza quantitativa e qualitativa, apontou alguns graves problemas, que merecem a atenção da sociedade e do Congresso Nacional:

- a) os professores são vítimas de ameaças e de agressões verbais e físicas;
- b) as escolas, por meio de suas equipes diretivas, geralmente limitam-se a solicitar a presença de pais ou responsáveis e a efetiva registros de advertência aos alunos que praticam agressões contra professores;

- c) no universo pesquisado, 58% dos professores não se sentem seguros em relação às condições ambientais e psicológicas nos seus contextos de trabalho;
- d) 87% não se consideram amparados pela legislação educacional quando se vêem vítimas de agressões praticadas por alunos;
- e) 89% dos professores gostariam de poder contar com leis que os amparassem no que tange a essa situação.

O estudo aponta alguns elementos que explicariam o atual problema da violência sofrida pelos professores nas escolas:

- a) a assimetria jurídico-instrumental entre professores e alunos: o ordenamento jurídico fornece um forte aparato de proteção a um lado (crianças e adolescentes), sem um correspondente contrapeso do outro (educadores);
- b) a cada vez maior ausência dos pais ou excesso de permissividade na educação dos filhos: a sociedade moderna tem exigido dos professores um papel social de substituição dos pais na função de educar;
- c) as escolas não têm mecanismos adequados de solução de conflitos;
- d) a inoperância dos Conselhos Tutelares;
- e) o isolamento institucional do professor: a direção das escolas tende a apoiar os alunos e seus familiares.

Com base nas conclusões desse estudo, propomos o presente projeto de lei, com a estratégia legislativa de fortalecer o aparato jurídico-instrumental de proteção aos professores.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) positiva o direito do menor de ser respeitado por seus educadores (art. 53, II) e prevê infração administrativa para o professor que não comunicar à autoridade competente maus-tratos sofridos pelo aluno (art. 245). O Estatuto concebe o menor como ser em desenvolvimento psicológico, cognitivo e cultural e que, portanto, merece proteção prioritária por parte do Estado e das instituições sociais (art. 4º). Todavia, o Estatuto, ao mesmo tempo, ignora a natureza social desse processo: a garantia do desenvolvimento adequado do menor como ator social também demanda o respeito aos atores que fornecem tais meios.

O resultado dessa assimetria jurídica é o que põe em relevo o estudo citado: os alunos intimidam e praticam violência contra os professores, fazendo uso de sua posição social privilegiada.

Alguns trechos do referido estudo merecem destaque:

Outros subsídios que contribuíram para o olhar reflexivo que engendrou essa investigação foram reportagens, recentemente publicadas, que tem situado o professor como alvo de agressões de alunos.

Vamos a algumas delas:

Zieger (2006) afirma textualmente: *na escola, educadores ouvem palavrões, levam tapas, escutam “sou de menor, e tu não pode fazer nada comigo” e se sentem impotentes diante desse quadro de dor, desrespeito e indisciplina. A professora não pode responder, não pode punir, não pode...* Segundo a mesma autora, o Estatuto da Criança e do Adolescente trouxe muitas conquistas, mas sua errônea interpretação tem nos jogado numa avalanche de impunidade.

As reportagens ressaltam que, em função de episódios de ofensa, ameaça e agressão, cometidas por crianças e adolescentes, estarem sendo levados às delegacias, a percepção de sindicatos e de professores, como noticiado, é de que a multiplicação dos ataques – antes verbais e, agora, físicos – nos últimos três anos, tem sido mais precoces, ocasionados ainda na educação infantil, o que tem instaurado um clima de terror nos ambientes escolares. São registrados alguns números:

- 51% dos professores e dos funcionários de escolas da Capital [gaúcha] relataram desrespeito com profissionais, segundo pesquisa da UNESCO entre 2000 e 2002;

- o desrespeito por parte dos alunos foi a segunda principal razão para não se seguir a carreira de professor, conforme pesquisa da Associação dos Supervisores de Educação do Estado;

- Segundo o CPERGS, 40% dos casos de licença-saúde dos professores estaduais são por problemas psicológicos.

Encontramos no Jornal Zero Hora, de 25 de junho de 2006:

Autoridades do Judiciário estão alarmadas com o número crescente de episódios de violência escolar levados às delegacias de polícia (...) a resposta do sistema judicial para o drama da violência em sala de aula é a Justiça Restaurativa, um novo procedimento por meio do qual os conflitos são resolvidos mediante diálogo e acordo. Infrator e vítima [no caso, o professor] são chamados para expressar seus sentimentos em relação ao que ocorreu e estabelecem compromissos, como mudança de comportamento e prestação de serviços à comunidade. Esse acordo é proposto pelo juiz em substituição à sentença (...) Apenas em 10% dos episódios violentos os envolvidos aceitam participar dos círculos restaurativos.

A partir dessas abordagens, sobrevêm pontos de interrogação ancorados em uma visão pedagógica:

- A democratização da educação, amparada na concepção progressista, tem relação com o comportamento dos alunos para com os professores?

- Qual o conceito de professor que está sendo construído no cotidiano escolar?

- Quais os deveres e direitos dos professores no atual contexto cultural?

- O Estatuto da Criança e do Adolescente, que não estipula penalidade por agressão ao professor, influenciou a relação professor aluno, contribuindo para a formação de uma cultura de violência no ambiente escolar?

- O que significa ser professor antes e depois do E.C.A?

- Estaria se instaurando, paulatina e progressivamente, a ditadura do alunado contra o estatuto da autoridade docente?

Outros trechos chamam a atenção para alguns aspectos ignorados de nossa realidade social:

Zagury (2006), por sua vez, aponta que, em concepções educativas anteriores, se o aluno não aprendia, a culpa era dele; atualmente, se o aluno não aprende, a culpa é do professor.

Diferentemente das décadas anteriores, quando era prerrogativa do professor privilegiar o conhecimento (ou, não raro, tão somente a informação), na atualidade, que tem sido referendada por pesquisas na área, os professores têm destacado cinco principais problemas concernentes a suas ações em sala de aula: manter a disciplina – 22%; motivar os alunos – 21%; avaliar de forma adequada – 19%; manter-se atualizado – 16%; metodologia adequada – 10%. A autora conclui, afirmando que o magistério é uma das profissões que mais acumulou funções nos últimos anos. Nas entrelinhas desses dados, podemos ler: a sociedade tem representado o professor como o substituto do lar, da babá, da creche (escola de educação infantil)...

(...)

A UNESCO – Órgão das Nações Unidas para educação e cultura – tem analisado o fenômeno da violência nas escolas do Brasil e, em uma pesquisa sobre vitimização realizada em 2003, com 2.400 professores, de seis capitais brasileiras (São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Porto Alegre, Belém e Distrito Federal), mostra que 86% desses professores admitem haver violência em seus ambientes de trabalho. A então coordenadora da pesquisa da UNESCO, Miriam Abramovay, explica que a violência conseguiu impor a sua lei do silêncio. Segundo ela, a violência está nos dados: 61,2% dos

professores, sujeitos da investigação, afirmam não saber se há tráfico de drogas na escola; 53,2% dizem não saber se gangues atuam na escola.

A mesma coordenadora diz:

(...) todo o problema do fracasso escolar vem não só da qualidade do ensino, mas também daquilo que ocorre no cotidiano escolar. (...) a escola não está organizada nem preparada para receber a população que passou a frequentá-la com a democratização do ensino (...) a violência também aumenta na medida em que o ensino se democratizou e a escola de hoje não tem mecanismos de resolução de conflitos. (Jornal da Ciência, de 6/7/2006, p. 2)

Sobre a chamada “alunocracia” na educação, o estudo destaca alguns casos concretos:

As principais situações (31) em que se desenvolveram episódios de agressão, dos tipos acima especificados, ocorreram, segundo os sujeitos da investigação, devido à chamada de atenção pelo professor.

São vários os protocolos que ilustram o que se caracteriza como o chamar a atenção do aluno. Vamos a alguns exemplos:

O aluno não queria fazer a atividade proposta e ele partiu para cima como quem vai para uma briga. A minha reação na hora foi de me defender e mostrei para ele que não iria adiantar tal atitude.

Chamei a atenção do aluno e ele levantou-se, pegou uma vassoura e correu atrás de mim. Eu saí da sala.

Apesar da agressão física iminente, essa não chegou a se concretizar, convergindo ao plano de ameaça de ações interrompidas, no primeiro caso pela reação da professora e, no segundo caso, pela fuga da situação de risco ou de perigo. Contudo, a agressão verbal, por vezes, é acompanhada de ameaças explícitas, como as que seguem descritas nesses protocolos:

Ao ser advertido por mau comportamento, o aluno ameaçou me com palavras de baixo calão e que sua gangue poderia me pegar na rua.

O aluno estava atrapalhando a aula com piadas, fui chamar sua atenção e ele me disse palavrões e que me apagaría na saída.

Embora admitamos a seriedade dos contextos de vitimização de professores até então descritos, nada mais grave do que as situações sintetizadas nas seguintes declarações:

Chamei a atenção do aluno que não deixava os colegas participarem da aula. Respondeu-me que eu era uma...[palavrão] e que não mandava nele. A seguir, atirou uma pedra pequena que tinha no bolso, acertando-me nos óculos, protegendo dessa forma o olho que seria atingido em cheio.

Chamei a atenção do aluno. Ele me agrediu fisicamente com uma cadeira. Consegui acalmá-lo e contornar a situação sem envolver a direção.

O aluno parou atrás de mim. Golpeou-me com um chute e um empurrão.

Ao ser repreendido, o aluno empurrou a mesa sobre mim.

Ainda que esta pesquisa não tenha como foco analisar quem são os sujeitos que praticaram tais atos, os ambientes físicos e sociais nos quais interagem, bem como seus processos de constituição psicossociais, não podemos desconsiderar que são efetivamente agressores. Diante dessas circunstâncias, a docência pode ser facilmente localizada como profissão de risco.

(...)

A falta de limites em relação ao que pode ou deve ser realizado no ambiente de sala de aula também foi apontada por professores (21) como propulsora de agressões a eles dirigidas, os quais salientam, entre outros aspectos:

Não gostam de cumprir normas estabelecidas. Acabam tendo atitudes inesperadas e agressivas.

No momento em que o professor estava expondo o conteúdo, alguns alunos circulavam pela sala de aula, sem dar a mínima atenção ao contexto escolar.

Há situações em que a falta de limites è aliada a insultos que invadem a esfera pessoal do professor:

O aluno fez piada com os meus cabelos. Disse que na casa dele havia panelas para limpar.

Defrontando-se com essas condições, uma professora argumenta:

Muitos alunos falam palavrões em sala de aula. Escrevem em classes e paredes, ofendendo professores. Riscam os carros no estacionamento. Debocham de nós, nos desprezam. É

como se nós tivéssemos direito de conquistar nada: um carro, uma casa, férias, uma viagem, um objeto bonito. Professoras que vêm bem arrumadas para a escola são motivo de chacota e fofocas dos alunos. Os jovens não respeitam seus pais, por que respeitariam a nós?

Ousando adentrarmos no âmago dessas relações pedagógicas, podemos vislumbrar que os alunos podem estar reagindo a duas condições que são observadas nas escolas atuais: ausência dos pais ou excesso de permissividade no processo educativo dos filhos, o que se reflete nos comportamentos nos ambientes escolares, e a abordagem legal e pedagógica da avaliação, o que acaba repercutindo no valor atribuído à mesma por alguns alunos, conforme podemos inferir mediante a afirmação que segue:

Durante a atividade, o aluno referiu-se a minha pessoa dessa forma: “não faço. Meu pai paga o seu salário. Sei que não vou rodar. Estou aqui porque fui obrigado. Nem em casa eu faço e ninguém vai me obrigar.”
(...)

Os comportamentos descritos acima parecem se referir somente a alunos de educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental.

Contudo, como explicado no início desta análise, a maior incidência de agressões dá-se entre o quinto e oitavo anos desse nível de ensino e, portanto, quando os alunos estão no início da adolescência. Como deixarmos de perguntar: esses adolescentes são afetiva, cognitiva e socialmente imaturos? Se assim forem, por que tais condutas assim se apresentam? Quais as intervenções educativas para superá-las? Essas perguntas são importantes, especialmente se considerarmos as duas colocações alçadas a seguir. A primeira diz respeito a que outras categorias, com menor incidência de casos, foram encontradas, tais como: agressão verbal por parte de mãe de aluno; ameaça verbal de mãe de aluno; dano patrimonial; agressão declarada em Orkut; não aceite de resultado de avaliação pelo pai; ameaça de morte por amigos do aluno. A segunda colocação refere-se às providências tomadas pelas escolas em relação à vitimização de professores, as quais têm se encaminhado, geralmente (35 casos), para a solicitação de presença dos pais nas mesmas. Resta-nos indagar: solicitar a presença dos pais para se correr o risco de novas agressões?

A escola chamou o responsável do aluno que começou a briga. O pai dele veio buscá-lo. Ao sair da sala, o pai do garoto começou a dar tapas no menino, batendo e gritando com ele. Pedi [a professora] que parasse, e o pai me xingou e disse que se protegesse o filho, eu é que precisava apanhar pra aprender a ter autoridade. No mais, nada foi feito.
(...)

Apesar do olhar vigilante e atento e de ações interventivas apoiadas em outras autoridades escolares, uma porcentagem bem menor comenta que efetivou, na ocasião, registro na escola e ocorrência policial.

Dessas condições, sucintamente expressas e exemplificadas nos protocolos, decorre que 58% dos professores não se sentem seguros em termos de condições ambientais e psicológicas exercendo suas atividades profissionais.

Traficantes nos portões das escolas. Gangues nas esquinas. Marginais infiltrados nas salas de aula. Segurança????????????????????????????????????

Cada vez sinto mais dificuldades, principalmente pelas condições psicológicas a que somos submetidos: alunos indisciplinados, sem limites, famílias que não acompanham os filhos e ficam indiferentes aos apelos do professor e da escola, pressão pela porcentagem nas aprendizagens, que é nossa responsabilidade, mas que, muitas vezes, não depende só de nós, devido às condições do aluno (deficiência, problemas orgânicos ou psicológicos)

Me sinto como se tivesse que enfrentar um leão a cada instante, ficando sempre no limite do stress.

Alguns professores apontam que essa insegurança deve-se, também, ao conceito de autoridade e à ruptura das relações hierárquicas constituídas através dessa, a qual, segundo eles, poderia ampará-los nas suas decisões.

Nas suas falas aparecem:

Na escola pública e privada o professor é desrespeitado com freqüência e quando cobra atitudes da direção, ela apóia os alunos e seus familiares.

Existe muita indisciplina como conversas altas, celulares ligados. Não existe mais o respeito às hierarquias numa escola. Essa conjuntura, que pode colocar os professores nessa berlinda de micro-poderes, configura-se como realidade cotidiana experimentada na concretude das relações pedagógicas, mas que, geralmente, não é problematizada, teorizada e contextualizada nos cursos de formação de professores. Essa explicação encontra eco nas vozes de nossos sujeitos de pesquisa:

Estamos expostos ao convívio com diferentes realidades.

Não estamos preparados para trabalhar com alunos violentos e mal educados.

Contudo, hoje, esses alunos violentos e mal educados são parte significativa de turmas que habitam nossas salas de aula!

Talvez seja justamente por esse motivo que 87% dos professores desta investigação não se consideram amparados pela legislação educacional quando se vêem ou se viram vítimas de agressão por parte de alunos.

Nada ampara o professor, e o aluno sabe disso. O professor procura conversar com os familiares.

Em oposição ao desamparo legal sentido pelos professores, a lei está, dos seus pontos de vista, do lado do aluno:

Mesmo que o aluno me agrida, eu não tenho direito de me defender, pois se o fizesse e sendo este menor de idade, ele tem total amparo na lei.

O conjunto de leis, de proteção aos menores, dá idéia de impunidade entre os alunos e professores. Geralmente é um processo lento, resultados lentos e, nesses casos, o aluno tem muita proteção, mecanismos que os ampare, dependendo da situação, o professor de vítima passa a ser o vilão.

Essa proteção acaba se refletindo nas condutas dos gestores:

Na escola particular há muita vista grossa em relação ao que os alunos fazem. Mesmo tentando buscar soluções, nada se consegue fazer: são “menores”.

Porque sempre o aluno acaba protegido, por ser menor, por ter um estatuto que o ampara. Além de tudo, parece que sempre o professor é culpado. Quando uma situação extrema acontece, é porque não utilizou uma metodologia adequada, não motivou os alunos ou não procurou compreender a história desse indivíduo, não teve um “olhar” diferenciado.

Diante do exposto, o presente projeto procura, de um lado, fortalecer a posição jurídico-instrumental dos professores e, de outro, atribuir maior responsabilidade jurídica às escolas e aos pais na relação professor-aluno, além de exigir desses atores maior participação nessa relação social. Outrossim, dá ao professor o devido valor como profissional da educação, peça indispensável para as engrenagens de qualquer sociedade.

Sala das Sessões,

Senador **PAULO PAIM**

LEGISLAÇÃO CITADA

Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.

Vide texto compilado

Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

Art. 245. Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente:

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 5.869, DE 11 DE JANEIRO DE 1973.

Texto compilado

Institui o Código de Processo Civil.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 461. Na ação que tenha por objeto o cumprimento de obrigação de fazer ou não fazer, o juiz concederá a tutela específica da obrigação ou, se procedente o pedido, determinará providências que assegurem resultado prático equivalente ao do adimplemento. (Redação dada pela Lei nº 8.952, de 13.12.1994)

§ 5º Para a efetivação da tutela específica ou a obtenção do resultado prático equivalente, poderá o juiz, de ofício ou a requerimento, determinar as medidas

necessárias, tais como a imposição de multa por tempo de atraso, busca e apreensão, remoção de pessoas e coisas, desfazimento de obras e impedimento de atividade nociva, se necessário com requisição de força policial. (Redação dada pela Lei nº 10.444, de 7.5.2002)

§ 6º O juiz poderá, de ofício, modificar o valor ou a periodicidade da multa, caso verifique que se tornou insuficiente ou excessiva. (Incluído pela Lei nº 10.444, de 7.5.2002)

(Às Comissões de Direitos Humanos e Legislação Participativa e de Constituição, Justiça e Cidadania, cabendo à última a decisão terminativa.)

Publicado no DSF, em 13/05/2009.

Secretaria Especial de Editoração e Publicações do Senado Federal – Brasília-DF
OS: 12606/2009