

Formação docente e violência na escola

Hermínia Helena Silva

Leonardo Villella de Castro

Introdução

Os índices de violência cresceram de forma dramática a partir da década de 80, sobretudo nas grandes cidades brasileiras. Segundo Peralva (2000) um dos fenômenos envolvidos no aumento desses índices foi a difusão de um ideal de igualdade e justiça social não vivenciado na prática. A experiência da ditadura também teria levado amplos setores da sociedade brasileira a identificar a lei e seus agentes, e conseqüentemente o respeito a essa lei, como uma forma de transgressão ao princípio fundamental da liberdade dos indivíduos. A ampliação das distâncias sociais, promovida pela desigualdade, teria iniciado um processo de separação e não reconhecimento de identidades diferentes, que se tornaram concorrentes em função da escassez dos recursos. O aumento das distâncias sociais estaria dificultando o fortalecimento da cooperação e potencializando conflitos.

Para Zaluar (2004) o aumento dos índices de violência a partir da década de 80 se vincula a uma crise moral e a incorporação dos ideais de sucesso e consumo pela segunda geração dos imigrantes que chegam às grandes cidades. Ela seria um produto da disseminação do individualismo e do hedonismo.

A crise moral a que a autora se refere se manifestaria, entre outras coisas, no questionamento dos modelos tradicionais de conduta, na existência de modelos concorrentes e, conseqüentemente, na falta de um conjunto coeso de idéias capazes de se transformar em práticas sociais amplamente aceitas.

A ampliação das desigualdades e a falta de um consenso sobre os modelos de conduta considerados legítimos tornam os conflitos sociais mais agudos porque relativizam os acordos que sustentam as relações sociais da forma como elas tradicionalmente estavam estabelecidas e comprometem a experiência de coletividade.

A escola, como todas as instituições da sociedade, também é afetada pela situação delineada até aqui, principalmente quando as fronteiras entre ela e

o mundo exterior estão enfraquecidas. Neste momento, alunos e professores se sentem ameaçados pelos grupos externos e internos e a confiança, base de qualquer relação intersubjetiva, se compromete. A violência, em todas as suas manifestações, é a antiescola, justamente porque dificulta o desempenho da sua função social fundamental que é preparar os indivíduos para participar de forma autônoma da produção social da existência e das relações intersubjetivas.

Muitos estudos estão sendo feitos para tentar entender melhor o fenômeno da violência. O presente texto parte dos resultados de um desses estudos, realizado pela Unesco, para focalizar a relação existente entre os conflitos vividos no cotidiano escolar e o trabalho realizado pelos docentes.

Para efeito da discussão que iremos travar a escola está sendo considerada, sobretudo, como um sistema social cronicamente reproduzido pelos sujeitos nas situações de encontro, ou seja, nas relações interpessoais estabelecidas no cotidiano. Em outras palavras, a escola é um “sistema sócio-cultural, um sistema simbólico, constituído por grupos com uma vivência real e relacional de códigos e sistemas de ação.” (CHAVES, 2004: 66).

Em linhas gerais podemos dizer que a função social do sistema nacional de ensino é preparar os indivíduos para o mundo do trabalho, que não pode ser entendido de maneira reduzida como o mercado. Estar preparado para o trabalho, em termos mais amplos significa estar em condições de participar do processo coletivo de produção material da existência. A preparação para o trabalho envolve, por um lado, a transmissão de instrumentos teórico-técnicos para o “fazer” e, por outro, a transmissão de um corpo simbólico que possibilite a comunicação e o exercício da cidadania. Mas, nas últimas décadas, as sociedades mundiais, entre elas a brasileira, estão vendo crescer os índices de violência nas escolas: ameaças a professores e alunos, ocupação do espaço pelo crime organizado, lutas entre grupos rivais de jovens, depredação, desrespeito à autoridade de gestores e docentes, são exemplos de fatos que vão se tornando comuns no cotidiano escolar. Tais fatos nos levam a questionar se o papel da escola está se efetivando e qual o papel que a formação docente tem nesse processo.

Educação, violência e escola

A educação é uma prática social fundamental, ela é responsável pela transmissão do conjunto de conteúdos elaborados pela coletividade que garantem a

manutenção dos sistemas sociais através da criação de disposições internas nos indivíduos. É a educação que prepara os jovens para a vida: para a reprodução das rotinas sociais e para participar do sistema produtivo.

Mesmo depois de adultos, as pessoas moldam-se umas às outras nas suas relações cotidianas, como em uma conversa aonde perguntas e respostas vão se acoplando gradativamente até formarem, ao final, uma linha única de pensamento constituída pelas contribuições dos participantes. Da mesma forma, ao moldarem-se mutuamente os indivíduos elaboram e reelaboram em tempo real as teias que os ligam uns aos outros e garantem a reprodução das instituições.

A educação, nas suas diversas formas, responde pelo aprendizado das rotinas que materializam os sistemas sociais e pela internalização das regras que constituem e controlam estes mesmos sistemas. No caso da escola, o aprendizado e a reprodução das rotinas que constituem a existência da escola como tal, garantem a manutenção de sua funcionalidade através do desempenho do seu papel social. Além disso, a escola também responde pela transmissão de conteúdos que dizem respeito à reprodução de outras instituições e da sociedade como um todo.

Na década de 90 Zaluar (op. cit.) realizou um estudo comparando alunos da rede pública de ensino estudantes de CIEPs com estudantes de escolas regulares de três municípios do estado: Rio de Janeiro, Duque de Caxias e São Gonçalo. Foram entrevistados alunos, professores e responsáveis em busca de descobrir como eles percebiam e avaliavam os problemas enfrentados pela escola pública.

Ao apresentar a análise dos dados, essa autora demonstra que, na opinião de um percentual significativo de alunos e seus responsáveis, a escola tem como função a transmissão de hábitos socialmente aceitos e está associada ao controle externo dos alunos. Mesmo que nos depoimentos dos responsáveis e alunos cabia à escola garantir que os estudantes “sejam alguém na vida”, essa expectativa não se vincula de imediato com as dimensões técnicas e profissionais do trabalho, mas sim com a absorção de valores de uma cultura que não é a sua. Como afirma Celso Vasconcellos:

De um modo geral, da maneira como funciona, a escola serve como instrumento de introjeção ideológica, fazendo com que o futuro trabalhador aprenda desde cedo a submissão a executar tarefas sem sentido, a reconhecer que existe uma cultura dominante que é superior à sua, que sua cultura nada vale, etc. (2003, p.21)

Como há concordância das famílias com essa forma de atuação da escola, a escolarização acabou assumindo nas expectativas que a sociedade tem a respeito dela o papel de afastar o jovem do que se convencionou ser um “mau caminho”. Com isso a dimensão científica da atuação docente se enfraquece diante das expectativas dos atores sociais que acabam por desejar que a escola desenvolva mais enfaticamente o papel de instituição de controle social.

A questão da preparação para o trabalho ser pensada como forma de controle social de determinado grupo de jovens é tão recorrente que podemos mesmo chegar a pensar que nos projetos de educação voltados para as camadas menos favorecidas da população, políticas de ensino e profissionalização estão misturadas com políticas de segurança pública. Por isso, no imaginário social a educação aparece como uma forma de ocupar o tempo ocioso do aluno, para que ele não seja cooptado pelas gangues e o crime organizado. Corroborando para isso a visão disseminada de que a escola é a instituição que poderá redimir os males da sociedade, ou seja, com uma boa educação escolar a sociedade se modernizará e chegaremos ao primeiro mundo, na dimensão redentora de que fala Luckesi (1998).

No caso brasileiro, a educação oferecida aos jovens, fora daquelas escolas públicas e privadas que conseguem atingir bons resultados, não é capaz de fortalecer o vínculo entre ciência, tecnologia e formação profissional e para a cidadania. Cunha (1995) destaca um dos desdobramentos do descompasso entre escola e ciência, mais precisamente aquele que diz respeito aos vínculos entre a universidade brasileira e a escola fundamental. Segundo ele “as políticas educacionais dificilmente levam à incorporação, pelo ensino básico, dos resultados das pesquisas e dos experimentos financiados e promovidos” (p. 23-24). Ou seja, há um descompasso real entre a produção do conhecimento científico e as escolas.

A escola tem a função de transmitir educação letrada e as categorias de pensamento que tornam possível a comunicação, criando um consenso cultural. Além disso, ela deve preparar o aluno para lidar com as situações de vida a partir do diálogo e do exercício da cidadania e de preparar esse aluno para participar do processo de produção material da existência de maneira profissional, ou seja, com criatividade e autonomia. O quadro de violência que se desenha nas instituições de ensino atualmente compromete a identidade e a reprodução da escola como ela é no tempo/espaço e fragiliza essa instituição diante dos alunos, professores e diante da comunidade.

Os dados da Unesco

Em função do agravamento da problemática da violência na escola, em 2002 a Unesco lançou um livro que reúne e analisa dados sobre a violência, levantados em escolas localizadas em quatorze capitais brasileiras (ABRAMOVAY; RUA, 2002). A pesquisa investigou diversos aspectos deste fenômeno através da aplicação de questionários e da realização de grupos focais em escolas públicas e privadas do sistema nacional de ensino fundamental. Os pesquisadores entrevistaram alunos e seus familiares, o corpo técnico-pedagógico e analisaram o contexto onde a escola estava inserida, tentando tipificar a violência e destacar percepções e índices de qualidade do trabalho pedagógico.

Segundo essa pesquisa, a violência na escola tem se caracterizado de três formas diferentes: violência contra a pessoa e o patrimônio; as incivildades e a violência simbólica, que é a percepção da falta de sentido da ação pedagógica, em função do desprazer que ela provoca e da má qualidade do ensino. Esta falta de sentido transforma o processo educativo numa forma de dominação política.

Outro aspecto focalizado pela pesquisa é a percepção dos atores de que a escola está inserida num ambiente violento e pernicioso, e de que ela, muitas vezes, é contaminada por este ambiente. Nos depoimentos o externo e o interior se misturam para construir um cenário violento. Além disso, os entrevistados consideram que a violência é um fenômeno que vem aumentando na escola e fora dela.

O ambiente escolar é palco de diversas brigas, muitas vezes consideradas como fatos corriqueiros, numa demonstração de banalização dos acontecimentos violentos. As agressões entre os alunos são incentivadas pelos colegas e desencadeiam novos conflitos. Apesar de menos comum, a violência física de professores e profissionais contra alunos também foram registradas. Os índices revelam que é grande o sentimento de insegurança dentro do ambiente escolar. Esta insegurança compromete a escola como espaço privilegiado de socialização e compromete o trabalho pedagógico, indispondo os atores entre si e dificultando a instituição escolar de cumprir seu papel civilizador de formação para o diálogo e a cidadania. Por outro lado, os dados demonstram a descrença dos jovens na capacidade dos adultos e da autoridade policial de ajudá-los na resolução de seus conflitos.

Quanto à qualidade das relações intersubjetivas, os números apresentados na pesquisa da Unesco são surpreendentes. Uma dos aspectos fundamentais destes dados é a revelação de que, entre as cinco coisas das quais o professor menos gosta na escola, estão os alunos e as aulas.

Os dados sobre as coisas que a equipe técnico/pedagógica menos gosta na escola¹ mostram que a aula é apontada em primeiro lugar em 10 das 14 capitais. Os alunos são a segunda opção dos técnicos e docentes em 12 das 14 capitais. Em duas capitais os alunos estão em primeiro lugar. Os números também mostram que nas 14 capitais quase a totalidade dos técnicos e docentes entrevistados afirmam não gostar dos estudantes. É claro que estes dados precisam ser qualificados, no sentido de entender melhor o que significam. Mas, de qualquer forma, se tentamos estabelecer a qualidade da convivência na escola, eles se tornam muito importantes. O aluno, por sua vez, também inclui os outros alunos na lista de coisas que menos gosta na escola, mas rejeita menos os professores e as aulas.

A violência na escola é um fenômeno diversamente determinado. Entre os vários aspectos que são considerados como possíveis causas, vale destacar aqueles que dizem respeito ao ambiente físico e à má qualidade do trabalho pedagógico. No caso específico do ambiente físico, os pesquisadores da Unesco fizeram uso de uma teoria americana que estuda as relações entre as condições precárias do ambiente e os índices de violência: a teoria *broken windows*, que preconiza que a falta de manutenção das dependências físicas incentiva atitudes predatórias. Quanto às condições de ensino, os alunos questionam o tipo de educação que recebem e reclamam da falta de centros de informática, ginásios de esporte, laboratórios e pavilhões de artes, e os docentes se queixam de que não há salas de professores amplas o suficiente para abrigar todos eles.

A fragilidade da escola enquanto instituição a expõe aos fatores externos, como as gangues ligadas ao tráfico e as galerias, que podem vir a fazer dela uma instituição sob seu controle (GUIMARÃES, 1998). Neste momento esta instituição se vê envolvida por conflitos trazidos de fora: rivalidade entre grupos e pessoas, que são considerados como “outros”, ou seja, que são inimigos do grupo “nós” no qual o aluno se sente incluído. Os estudantes entrevistados pelos pesquisadores da Unesco percebem esta fragilidade nos embates entre a direção e o entorno, citam casos em que direção deixou de tomar uma atitude

1 Tabelas 01, 02 e 03 anexas.

diante da ação das gangues ou das galeras por medo de represálias. Além disso, esta mesma fragilidade dificulta a capacidade da unidade escolar de lidar com os conflitos surgidos no seu interior.

A escola na visão de muitos dos seus educandos e profissionais deixou de ser “protetora, conhecida e familiar, que ao mesmo tempo inquieta seus alunos, surpreende-os e provoca o nascimento de perguntas” (FONTOURA, 2004:64). Mas como isso se relaciona com o trabalho realizado pelos docentes?

Formação docente

Nas sociedades contemporâneas a compreensão do papel desempenhado pelas profissões é condição básica para entendermos o padrão de dominação e as relações sociais. Além dos grupos profissionais definirem condutas e representações para as esferas sociais específicas que estão sob sua jurisdição² (BARBOSA, 2003), o valor diferenciado que esses grupos assumem frente aos outros grupos profissionais e a população em geral, servem como fonte de poder, prestígio e facilidade de acesso a bens simbólicos e materiais.

Em linhas gerais, uma profissão é a padronização de um conjunto de interações que um determinado corpo de técnicos consegue estabelecer em torno de um conhecimento específico, e cujo uso é monopolizado pelos agentes credenciados por esse grupo. Ter uma profissão significa ter o direito legítimo de usar o saber e os procedimentos a ela vinculados, e por ela previstos, como mediadores nas relações com a sociedade. O poder das profissões deriva do fato, justamente, delas terem controle sob esses padrões das relações sociais (BARBOSA, op. cit.).

O conhecimento produzido é monopolizado e o poder social derivado do seu domínio tem como base a importância que a sociedade atribui as práticas a ele relacionadas, por isso a divisão social do trabalho apresenta alguns setores com mais condições de poder sobre a sociedade. As profissões são a forma assumida pela desigualdade social nas sociedades modernas, na medida em que diferentes grupos profissionais, a partir do valor social do saber que dominam, da posição que ocupam no aparelho de estado e do grau de coesão e coerência interna de seus membros, ocupam diferentes posições na pirâmide social. A padronização das condutas e das representações internas acaba por se constituir na identidade assumida por esse grupo diante dos outros. .

2 Campo exclusivo, racionalizado e socialmente legítimo de atuação profissional.

A identidade, por um lado, diferencia o grupo profissional do grupo de leigos e de outros profissionais, e, por outro, possibilita o reconhecimento do sujeito como membro de um grupo determinado. Além disso, a identidade materializa e expressa a perspectiva e a forma de ver o mundo do grupo que a elaborou, e se constitui nas condutas e nos saberes específicos que definem cada tipo de profissão, a comunidade de seus agentes e as relações sociais típicas do campo profissional em questão. Ela é construída e negociada nas relações sociais externas e internas ao grupo. A convivência é fundamental para a elaboração e internalização da identidade, por isso é necessária a organização das relações entre os profissionais e entre os profissionais e a sociedade (BARBOSA, 2004).

A formação e o exercício continuado de uma profissão são as principais formas de socialização do campo profissional; são processos que incluem o sujeito num grupo determinado a partir do momento em que ele é capaz de materializar as condutas previstas como legítimas naquele campo.

A representação externa, ou seja, a forma como cada grupo profissional é percebido pela sociedade também é um produto do processo de elaboração e consolidação da identidade e do domínio sob uma jurisdição determinada. Uma das formas usadas pelos grupos de profissionais para consolidar sua identidade é o cuidado com a formação. Através do controle sobre os métodos, os conteúdos e os indicadores de qualidade vigentes no processo de formação dos novos profissionais, e o controle sobre o exercício profissional propriamente dito, os diferentes grupos de profissionais mantêm a coesão interna e a coerência das condutas de seus membros. Nas sociedades modernas podemos medir o grau de importância social de cada grupo profissional pela complexidade e congruência dos mecanismos que garantem a identidade profissional.

Mesmo que algumas críticas sejam feitas às discussões travadas dentro da esfera teórica da sociologia das profissões, principalmente no que se refere ao fato de que, muitas vezes, a ideologia que garante a manutenção do poder, materializado na consolidação ou ampliação da jurisdição de uma determinada profissão, se confunde com a teoria que tenta explicar esse fenômeno, não podemos deixar de perceber que a identidade é fundamental para a constituição de uma determinada categoria profissional e de que o fortalecimento de uma determinada profissão depende da crença no valor da administração científica do trabalho por ela realizado e no valor do monopólio legítimo desse saber fazer. Por isso é fundamental para as discussões sobre a escola a percepção de que a identidade e a jurisdição dos profissionais de ensino ainda é incipiente.

O sucateamento da profissão docente é um dos temas mais discutidos pelos teóricos que se ocupam da educação no Brasil. Além dos baixos salários, os problemas com a qualificação profissional constituem-se numa outra forma de desvalorização dessa carreira. Entre os problemas envolvidos na qualificação, a convivência de diversas modalidades de formação é fundamental para se entender a dificuldade que os profissionais de educação encontram para consolidar uma identidade profissional (SILVA, 1998). Esta, no entanto, é uma questão que merece uma reflexão mais detida.

A partir da implantação dos acordos MEC/USAID, em 1968, a profissão docente veio perdendo sua identidade. Esta reforma alterou substancialmente a estrutura dos cursos superiores e, por conseqüência, o reconhecimento dos professores desse nível de ensino. De forma mais contundente, porém, agia o governo Federal, com apoio dos Estados e Municípios. Já em 1967, comandado por Roberto Campos, o Ministério da Fazenda alterou todo o sistema de contas nacionais, adequando-os ao sistema inglês por exigência do FMI. Um dos quesitos que despertou pouco interesse à época, mas que trouxe conseqüências importantes foi a alteração do desembolso direcionado à saúde e à educação. Antes da reforma tais gastos eram considerados investimentos do Estado para a construção de uma sociedade mais justa, após foram considerados gastos públicos. A propalada necessidade de cortes de gastos públicos também contribuiu para o desmonte destes dois setores, fundamentais para a implementação de políticas públicas e sociais consistentes. Esta situação explica, em parte, o violento arrocho salarial de ambas as categorias ao longo de todo o período dos governos militares, ainda mais por se tratar de período onde as categorias profissionais não tinham formas de expressar-se e lutar por seus direitos. No caso dos professores do antigo primário o pior ainda estava por vir. Em 1971, comandado pelo então ministro da Educação, Sr. Jarbas Passarinho, é editada a LDB 5692, a segunda Lei de Educação de nossa história. Esta foi responsável pela implantação dos cursos profissionalizantes obrigatórios em nível médio, e transformou o curso Normal em um curso dessa natureza. Quais as conseqüências dessa mudança? Antes da reforma os alunos entravam nos colégios normais para cursar o antigo ginásio, após o ensino primário, obrigatório, através de exame de seleção. Aí cursavam os 4 anos de ginásio e mais 4 do curso de formação de professores. Este curso tinha o currículo todo voltado para as teorias e práticas da docência, não tendo qualquer compromisso com a formação geral ou a preparação para o ingresso no ensino superior. Com a criação do 1º Grau obrigatório, em 8 anos, acabou-se

com o exame para o curso ginasial e, no caso do Curso Normal, este passou a ter 3 anos e incorporou as disciplinas obrigatórias do 2º Grau. Resultado: todas as discussões teóricas e a intensa prática de estágio viram-se reduzidas a menos de 1/3 do antigo currículo.

Este projeto descaracterizou a formação e, por conseqüência, abalou a identidade dos futuros profissionais. Com a desvalorização salarial gradativa, o “status social” desse sujeito professor também foi se perdendo ao longo do tempo.

LDB 9394/96

As reformas educacionais dos anos 90, em alguns aspectos, aprofundaram os problemas relacionados a identidade deste profissional. Por um lado porque essas reformas retiraram do trabalho docente a autonomia, através da padronização de parte do processo pedagógico e do estabelecimento de avaliações externas. Por outro lado, essas mesmas reformas estão baseadas em um modelo no qual está implícita a idéia de que o que se faz na escola não é assunto exclusivo de especialistas, e que a comunidade, e outros atores leigos, devem participar das decisões relacionadas ao cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2004). O entendimento que o professor tem dessa questão pode colocá-lo diante de diferentes perspectivas: ele pode assumir para si e sua categoria o papel de construtor de uma democracia efetiva com a participação da comunidade (DEMO, 2002; PADILHA 2001), ou assumir uma postura voluntarista, que descaracterizaria a escola como instituição de ensino.

Em relação à formação dos professores, a diversidade de níveis e formas de chegar-se ao magistério causa uma série de impasses que dificultam sobremaneira a criação de uma identidade profissional mais sólida. Para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental são aceitas quatro possibilidades de formação: a) Curso Normal em Nível Médio, com duração de 4 anos; b) Curso Normal Superior, com duração de 4 anos; c) Cursos de Pedagogia; e d) formação do docente em exercício. Estas possibilidades permitem a existência de profissionais com níveis de formação diferentes atuando na mesma instituição e com o mesmo público.

Já os professores que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio podem ser formados: a) em cursos de Licenciatura plena; b) em cursos de complementação Pedagógica para aqueles que já possuem diploma de curso superior; e c) formação do docente em exercício.

A segmentação da formação docente possibilita um diferencial de qualificação profissional entre os grupos de professores e esse diferencial dificulta a organização dos profissionais de ensino na luta por melhores condições de trabalho. Além disso, a identidade requerida por um conjunto de saberes comuns e pelo domínio de técnicas exclusivas dessa categoria profissional desaparece o que facilita e permite a diluição da identidade profissional.

Apesar dos problemas que essa segmentação provoca, a nova LDB ainda mantém dispositivos que fragmentam a formação docente, por um lado, considerando que existem níveis do magistério para os quais o professor pode ter uma qualificação menor, e, por outro, criando, ou legitimando, programas especiais de formação pedagógica, tais como, os institutos superiores de educação, que podem, inclusive, ser criados pelos estados federados; a formação docente em exercício, que permite a prática docente de professores leigos; e os programas de formação pedagógica para portadores de diploma. Os vários caminhos que levam ao exercício da docência trazem para o magistério toda sorte de profissionais que buscam na carreira de professor apenas uma complementação da renda mensal, ou um emprego provisório.

A LDB aprofunda a separação entre a formação para o magistério superior e a formação docente geral, estabelecendo como base para a primeira a pesquisa científica e como base para a segunda a prática de ensino. Além disso, recentemente foi permitida a separação entre a formação docente e a formação geral, em nível superior, e o vestibular dos cursos de bacharelado e de licenciatura foram separados em algumas instituições. A pesquisa científica, da forma como a defende Demo (1996), que deveria fazer parte da formação docente de todos os níveis, só recentemente tem constado como elemento obrigatório das grades dos currículos de licenciatura em nível superior. No nível médio é ainda uma conquista a ser empreendida. Dessa forma, os profissionais docentes não se capacitam adequadamente para conhecer e lidar com as diferentes realidades a que serão expostos.

Por fim, mesmo este profissional de ensino superior que se direciona à Licenciatura, tem nesta formação específica lacunas que dificultam uma visão mais ampla do processo de desenvolvimento humano e da importância da escolarização. Seria importante que este profissional acompanhasse todo o processo escolar, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, que discutisse as teorias do desenvolvimento e aprendizagem de forma sólida e se inteirasse das políticas públicas para o setor. Como esses aspectos são minimizados nas Universidades,

acabam sendo negligenciados pelos cursos de Licenciatura. A maioria dos cursos de Licenciatura não possibilita aos alunos uma imersão no mundo mais amplo da escolarização. Os estágios são direcionados apenas aos segmentos do ensino que irão ocupar e nada do que é feito ou proposto anteriormente torna-se preocupação deste futuro professor.

A desvalorização da carreira docente se manifesta, inclusive, nos poucos estudos feitos sobre as condições de trabalho dessa categoria profissional. Segundo Martinez (2003), o trabalhador docente e seu processo de trabalho se tornam objeto de análise apenas na segunda metade do século XX, através de estudos sobre a saúde do trabalhador.

Como conseqüência de tudo que foi exposto, em muitas regiões brasileiras, e mesmo em instituições de ensino nas periferias urbanas, aos alunos é oferecido um trabalho pedagógico não profissional. E a carreira docente está entre uma das menos prestigiadas socialmente. Além disso, a diversidade de possibilidades de formação dificulta a construção da identidade profissional do magistério, um dos pilares da consolidação de um grupo de profissionais e uma das formas de se consolidar uma jurisdição teórico-prática que garanta o reconhecimento social, a congruência de ações, o estabelecimento de indicadores de qualidade realistas e efetivos e a capacidade dos docentes de influírem na formulação das leis que regulamentam o exercício e a formação profissional.

Outro aspecto relevante da problemática da desvalorização do ensino e das instituições de ensino no Brasil, diz respeito à implementação, nas últimas décadas, de uma política pública que prioriza o ensino fundamental em detrimento da pesquisa científica. A simplificação do parque industrial, baseada no modelo de substituição das importações e no crescimento das exportações e do agro-negócio, entre outras coisas, porque a reestruturação produtiva se deu em função de arranjos no trabalho que intensificaram a exploração do trabalhador e na compra de tecnologia, dificultam a aproximação entre a universidade e o processo produtivo.

Talvez o exercício não profissional do magistério e a desvalorização da carreira docente possam explicar os enormes índices de rejeição às aulas e aos alunos verificados pelos pesquisadores da Unesco.

Considerações finais

Os dados sobre violência apontam para coisas muito interessantes. Entre elas vale ressaltar o fato de que, mesmo sendo visto como lugar privilegiado para o estabelecimento de relações interpessoais, o ambiente escolar hoje é considerado perigoso por um número significativo de jovens e adultos. A natureza da escola e a qualidade do trabalho por ela realizado nesse momento ficam comprometidas.

As instituições de ensino vêm perdendo o valor social porque deixou de ser consensual que elas sejam efetivamente um campo seguro de transmissão do saber e formação para o trabalho. A escola se enfraqueceu, diante do aluno e da sociedade por não estar cumprindo as expectativas que os sujeitos nutrem por ela. Além disso, no caso das instituições destinadas às populações de baixa renda, ela tem sido vista, sobretudo, como mecanismo de controle social, comprometendo ainda mais sua imagem.

A falta de qualidade do trabalho docente dificulta que o sistema de ensino seja considerado um efetivo mecanismo de transmissão de conhecimento científico e tecnológico e de formação de indivíduos que possuam as competências necessárias ao trabalho nos dias de hoje. O acesso à educação escolar que está sendo oferecida a amplos setores da sociedade deixa de garantir mobilidade social e acesso ao conhecimento sistematizado.

A profissão de docente vem sendo sucateada e talvez isso explique os índices de rejeição às aulas. O magistério pode não estar atraindo vocações verdadeiras e a dificuldade de encontrar outro emprego prende no exercício do magistério profissionais descontentes. Outro problema que pode explicar o descontentamento dos docentes com o trabalho que realizam é a concepção que busca o aligeiramento da formação dos profissionais de maneira geral: “para o mercado” sempre significa menos tempo de estudo. O sucateamento da profissão e, como conseqüência, das aulas se dá na desvalorização da carreira docente, no aligeiramento da formação profissional e na falta de investimento em infra-estrutura pedagógica; material de apoio, bibliotecas, laboratórios, e condições físicas em geral.

A formação pedagógica deveria se pautar por sólida formação geral e ter na atividade docente o seu foco formativo. O domínio de novas tecnologias, a inclusão da problemática dos alunos portadores de necessidades sociais – envolvimento e exposição ao crime, trabalho precoce, desestrutura familiar - e especiais, o trabalho coletivo interdisciplinar e o incentivo a pesquisa devem nortear a ela-

boração dos currículos. A formação docente deve considerar, também, as diversas dimensões com que as práticas educativas se expressam na sociedade e pensar a cultura, em toda sua amplitude, como fonte de conhecimento. A preparação do profissional docente deve estar voltada para o exercício da prática do trabalho, da pesquisa científica e da vida cultural. Deve incluir também a discussão da gestão democrática, da necessidade de participação nos processos decisórios da escola. Nesse sentido, a construção de projetos político-pedagógicos de caráter participativo, como preconiza Padilha (op.cit.), pode colocar o docente como um dos protagonistas e líderes desse processo. Tal fato já possibilitaria aos alunos, e a toda comunidade, estabelecerem ou restabelecerem os vínculos de confiança necessários a um processo pedagógico bem sucedido.

A nova ordem econômica materializada em ações através das quais os grupos hegemônicos buscam reproduzir as tradicionais relações de poder, reserva para o trabalhador docente e para a escola o papel de ser o local para onde os alunos e seus familiares, principalmente os egressos das camadas menos favorecidas da população, devem encaminhar todas as suas demandas. Cabe a escola e aos docentes a manutenção da matrícula e o controle do conflito social. A escola tem sido, muitas vezes, uma agência assistencialista.

Também é necessário destacar que a flexibilização do trabalho docente descaracteriza a escola como espaço de produção e aplicação de conhecimento científico e aumenta a competitividade sem representar valorização da carreira docente. As condições de trabalho no mundo globalizado aumentaram os riscos para os professores. Ao invés de se pautar na elaboração de plano de carreira, na conquista de uma jornada de trabalho única no mesmo local, na garantia de um período para dedicação aos estudos e na valorização e organização do exercício docente em espaços educacionais alternativos.

Em uma sociedade que ocupa um papel subalterno no mercado produtor e consumidor de tecnologia, e onde aos grupos hegemônicos estão reservadas as melhores escolas, inclusive as públicas de nível superior e pós-graduação stricto sensu, a pesquisa científica de ponta, a educação básica e o trabalho docente não atraem investimentos significativos nem do setor público nem do setor privado. Na prática a tão decantada autonomia da gestão escolar se configura em abandono, já que a autonomia só faz sentido quando existem recursos suficientes para melhorar as condições de trabalho e possibilitar iniciativas inovadoras.

Os índices de violência ainda são pequenos, mas os relacionamentos intersubjetivos estão abalados, e isso é perigoso, pois deixa a escola mais frágil

diante do contexto no qual está inserida. Nos depoimentos dos jovens para os pesquisadores da Unesco as escolas que são consideradas menos violentas e que são melhores, são aquelas onde a equipe técnica – pedagógica ocupa o espaço escolar, onde o diretor tem atitude e compromisso, onde as relações são democráticas; onde eles se sentem conduzidos por pessoas nas quais confiam. Com essas escolas contrasta a escola vazia, onde os estudantes se sentem sozinhos e optam por procurar segurança nas galeras e nas gangues do tráfico. Tais respostas confirmam, de certa maneira, a afirmação anterior, reforçada pela visão de atuação coletiva necessária a toda atividade escolar. Superar a barreira do isolamento e a formação inicial, que colocava o docente como detentor único do conhecimento, é fundamental para empreender tais conquistas. Neste contraste ficam claras atuações distintas e visões pedagógicas antagônicas. Resgatar a confiança nos profissionais da escola e nos processos aí desencadeados passa por estabelecer pedagogias condizentes com esse momento histórico.

A escola precisa reagir contra a violência como um sistema integrado. Ela precisa reagir em bloco, todas juntas ou pelo menos, em grupo de afinidade/território. Conforme concluiu a equipe da Unesco, uma das medidas significativas contra os conflitos é a ocupação do espaço escolar com atividades prazerosas, úteis e democraticamente desenvolvidas.

O aluno e o professor são os maiores prejudicados na situação vivida pelas instituições de ensino. O primeiro porque, na maioria dos casos, tem na escola sua única fonte de acesso à cultura letrada. Já no caso dos professores, a desvalorização do trabalho pedagógico se acentua diante dos problemas que escola enfrenta para oferecer a educação e a segurança esperadas.

Também é preciso atentar para o fato de que a discussão a respeito da violência, muitas vezes, gera controle coletivo. As regras são vistas, apenas, na sua função reguladora. Regra e disciplina se tornam sinônimos. O que termina por gerar mais autoritarismo e conflitos interpessoais, principalmente entre os jovens, os responsabilizados, e os adultos, que tomam para si o direito de punir. Na verdade, a desvalorização do trabalho pedagógico pode estar levando o aluno a não aceitar ser conduzido por um coletivo que não consegue desempenhar satisfatoriamente seu papel social, o que também descredencializaria os docentes como reguladores de conflito e difusores de valores morais – a exemplo do que foi exposto por Zaluar (2004) anteriormente citada, que demonstra que a dimensão teórico-técnica da atuação docente está bastante enfraquecida. A indisciplina e o desinteresse seriam reflexo da resistência dos jovens a violência

simbólica materializada na falta de sentido do trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido hoje em algumas escolas. Em que medida o desinteresse dos alunos não está refletindo a percepção de que, apesar do discurso oficial que valoriza a escolarização como um caminho seguro em direção a um futuro melhor, no cotidiano, os resultados do trabalho escolar estão muito aquém das reais necessidades dos jovens?

Os dados apresentados mostram também que, mesmo em capitais onde o fenômeno da violência é sentido com menos intensidade, os números referentes às relações dentro da escola refletem altos índices de rejeição intersubjetiva, principalmente contra os alunos, que são considerados desinteressados e indisciplinados. Além disso, os pesquisadores concluíram que, mesmo em escolas situadas em zonas de conflito por causa do tráfico, o tipo de trabalho realizado pela equipe, as relações estabelecidas pelos sujeitos e a manutenção de um espaço físico organizado, podem impedir a elevação dos índices de violência interna.

Resumo

Este texto tem como objetivo discutir os resultados de uma pesquisa a respeito de violência na escola. A discussão nele apresentada focaliza a relação entre a problemática da violência e a formação docente. O texto pretende estudar os conflitos ocorridos nas escolas a partir da análise das relações interpessoais.

A confiança das relações interpessoais está comprometida. A comunidade acadêmica põe em dúvida o caráter das outras pessoas. Os professores não gostam dos alunos nem das aulas. Os estudantes não gostam da escola e dos colegas.

A discussão do texto parte da análise de uma pesquisa realizada pela UNESCO em escolas de 14 estados brasileiros.

Abstract

This article, based upon the results of a research about violence problems inside schools, tries to investigate the relations between these problems and the teacher's formation. The present text intends to study the conflicts that take part inside personal intercourse. The trust into the relations is broken. Citizens wonder if somebody is good. The professors don't like their students neither their work. The students don't like the school nor the other students. The discussion starts with a research developed by UNESCO about violence in the brazilian schools. Schools of fourteen states took part in that research.

Resumen

Este texto tiene como objetivo discutir los resultados de una investigación acerca de la violencia en la escuela. La discusión en el presente enfoca la relación entre el problema de la violencia y de la formación docente. El texto se propone estudiar los conflictos ocurridos en las escuelas a partir del análisis de las relaciones interpersonales.

La confianza de las relaciones interpersonales se compromete. La comunidad académica pone en duda el carácter de las otras personas. A los profesores no les gustan los alumnos ni las lecciones. A los estudiantes no les gusta la escuela y tampoco los compañeros. La discusión del texto es parte del análisis de una investigación llevada por la UNESCO en las escuelas de 14 estados brasileños.

Bibliografía

- ABRAMOVAY, M. & RUA, M. G. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.
- BARBOSA, M. L. O. *As profissões no Brasil e sua sociologia*. In *Dados – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 46, n. 3, p. 593-607, 2003.
- . *Arquitetos e engenheiros: a arte e a ciência nos conflitos profissionais*. In *Teoria e Sociedade* (UFMG), Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 70-89, 2004.
- CHAVES, I. M. B. *Política de formação de professores na Universidade Federal Fluminense: movimentos instituintes na cultura acadêmica*. In DIAS, C. L. (Coord.) *Espaços e tempos de educação*. Rio de Janeiro: BRASA/ Núcleo de trabalhos e estudos em educação/ Edições Autorais, 2004.
- CUNHA, L. A. *Educação pública: os limites entre o estatal e o privado*. In OLIVEIRA, R. P. (org.) *Política educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1995.
- DEMO, P. *A Nova LDB: Rarões e Avanços*. Campinas: Papyrus, 2002.
- DEMO, P. *Educar pela Pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- FONTOURA, H. A. *A licenciatura na faculdade de formação de professores na UERJ*. In DIAS, C. L. (Coord.) *Espaços e tempos de educação*. Rio de Janeiro: BRASA/ Núcleo de trabalhos e estudos em educação/ Edições Autorais, 2004.
- GUIMARÃES, E. *Escola, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

- VELHO, G. & ALVITO, M. (Orgs.). *Cidadania e violência*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Editora FGV, 1996.
- LUCKESI, C.C. *Filosofia da Educação*. 12ª reimpressão. S.P. Cortez: 1998
- MARTINEZ, D. (Org.) *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Págs. 75-85.
- OLIVEIRA, D. A. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. In *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 89, Campinas, págs. 27-44, set. /dez. 2004.
- PADILHA, P.R. *Planejamento Dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez, 2001
- PERALVA, A. (2000). *Violência e democracia*. São Paulo: Paz e Terra.
- REIS, E. P. *Desigualdade e solidariedade: uma releitura do “familismo amoral de Banfield*. In REIS, E. P. *Processos e escolhas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.
- SILVA, W. C. (Org.) *Formação dos profissionais da educação*. Niterói: EdUFF, 1998. Capítulos 3, 5 e 6.
- VASCONCELLOS, C. *Para Onde Vai o Professor? Resgate do Professor como Sujeito de Transformação*. 10ª ed. S.P.: Libertad, 2003.
- ZALUAR, A. *Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004. Capítulo 4.

Hermínia Helena Silva

Centro Universitário Augusto Motta – UNISUAM – Rio de Janeiro – Brasil
E-mail: hcsilva@unisuam.edu.br

Leonardo Villella de Castro

Centro Universitário Augusto Motta – UNISUAM – Rio de Janeiro – Brasil
E-mail: leocastro@suam.edu.br

Tabela 01 – Membros do corpo técnico – pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo o que não gostam nas escolas, 2000 (%)

O corpo técnico – pedagógico não gosta:	DF	GO	MT	AM	PA	CE	PE	AL	BA	ES	RJ	SP	SC	RS
Das aulas	60	49	52	54	52	44	61	8	26	60	62	53	53	50
Da maioria dos alunos	31	42	46	49	46	52	47	48	54	27	34	44	35	46
Da secretaria, da direção	20	6	11	9	12	12	9	10	12	14	9	10	15	15
Do espaço físico	7	11	10	14	18	9	11	53	51	12	9	12	15	9
Da maioria dos professores	9	7	9	5	13	5	11	8	8	10	7	7	15	13
TOTAL (N)	(104)	(146)	(176)	(120)	(172)	(149)	(114)	(238)	(130)	(122)	(191)	(147)	(136)	(204)

Solicitou-se ao informante; "Marque o que você não gosta nesta escola". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra dos membros do corpo técnico – pedagógico.

Tabela 02 – Membros do corpo técnico – pedagógico, por capitais das Unidades da Federação, segundo indicação dos três maiores problemas da escola, 2000 (%)

Corpo técnico- pedagógico	DF	GO	MT	AM	PA	CE	PE	AL	BA	ES	RJ	SP	SC	RS
Carências materiais e humanas	94	97	98	98	95	96	90	97	87	95	92	93	91	94
Alunos desinteressados/ indisciplinados	85	90	88	89	91	94	91	90	87	82	84	80	88	87
Pais desinteressados	79	73	66	68	79	79	69	66	79	62	56	72	69	70
TOTAL (N)	(129)	(188)	(240)	(167)	(243)	(178)	(140)	(306)	(172)	(185)	(247)	(255)	(173)	(294)

Solicitou-se ao informante: "Escolha na lista abaixo os cinco maiores problemas da sua escola". Os percentuais referem-se apenas às respostas afirmativas obtidas na amostra do corpo técnico – pedagógico.

Tabela 03 – Membros do corpo técnico – pedagógico, por capitais das Unidades da Federação segundo apreço pelos alunos e indicação de desinteresse dos alunos, ocorrência de ameaças e atuação de gangues nas escolas, 2000 (%)

	DF	GO	MT	AM	PA	CE	PE	AL	BA	ES	RJ	SP	RS
Disseram que desapreciam os alunos e indicaram o desinteresse dos alunos como problema	100	95	92	98	97	97	96	97	100	97	94	94	99
TOTAL (N)	(32)	(61)	(79)	(58)	(78)	(77)	(51)	(114)	(69)	(33)	(64)	(64)	(93)
Não disseram que desapreciam os alunos e indicaram o desinteresse dos alunos como problema	82	91	82	87	92	93	86	88	85	81	83	66	78
TOTAL (N)	(71)	(84)	(93)	(61)	(91)	(69)	(59)	(123)	(58)	(87)	(121)	(193)	(108)
Disseram que desapreciam os alunos e indicaram haver ameaças na escola	44	66	50	53	37	38	59	47	54	62	69	40	59
TOTAL (N)	(32)	(61)	(80)	(59)	(79)	(77)	(53)	(114)	(70)	(65)	(64)	(47)	(94)
Não disseram que desapreciam os alunos e indicaram haver ameaças na escola	38	61	45	41	48	32	56	32	37	35	44	53	53
TOTAL (N)	(72)	(85)	(96)	(61)	(93)	(72)	(61)	(124)	(60)	(126)	(193)	(89)	(110)
Disseram que desapreciam os alunos e indicaram haver gangues atuando na escola	25	25	18	21	12	14	11	10	12	9	13	13	17
TOTAL (N)	(32)	(61)	(79)	(58)	(77)	(51)	(114)	(69)	(33)	(64)	(64)	(47)	(93)
Não disseram que desapreciam os alunos e indicaram haver gangues atuando na escola	3	14	22	10	7	24	8	3	8	3	7	4	9
TOTAL (N)	(71)	(84)	(93)	(61)	(69)	(59)	(123)	(58)	(87)	(121)	(193)	(84)	(108)