

“PROFESSORA, FALA ALGUMA COISA BOA DA EDUCAÇÃO PRA GENTE, POR FAVOR”: O IMPACTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NO COTIDIANO E NA FORMAÇÃO DOCENTE

Monique Marques **Longo** – PUC-Rio/UERJ

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

As diversas facetas da violência escolar caracterizam-se de forma inédita na atualidade, desafiando tanto o cotidiano escolar como a formação docente. Fica evidente a complexidade semântica que abarca conceitos como conflitos, indisciplina, agressão e *bullying*. Este trabalho se propõe a compreender como licenciandos têm sido formados no que toca ao enfrentamento dos conflitos interpessoais que se configuram como violência escolar e o impacto da temática nos cursos de licenciatura. Foram analisados seis currículos de três universidades cariocas e realizadas dezenove entrevistas com licenciandos. Utilizamos, como aporte teórico, Arroyo (2007), Charlot (2001), Debarbieux (2002), Tardif (2002) e Huberman (1992). Algumas conclusões da pesquisa foram: (1) a indistinção conceitual das violências escolares tornam-nas categorias segregadoras de um grupo rotulado como violento-infrator; (2) a não-rigorosidade semântica reflete uma fragilidade da categoria de infância e escola como algo universalmente reconhecíveis e (3) a emergência de novas facetas da violência escolar, a carência de debates nos cursos de licenciaturas junto à inexistência de políticas direcionadas à problemática nas IES fomenta a taxa de 75% de abandono nas licenciaturas (INEP, 2007).

Palavras-chave: violência em meio escolar; formação de professores, licenciaturas.

“PROFESSORA, FALA ALGUMA COISA BOA DA EDUCAÇÃO PRA GENTE, POR FAVOR”: O IMPACTO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR NO COTIDIANO E NA FORMAÇÃO DOCENTE

Introdução

Os diversos fenômenos que constituem as violências em meio escolar têm desafiado, com características inéditas, as atuais práticas pedagógicas. Determinados

processos de ensino que, outrora, garantiam as aprendizagens de forma linear e supostamente previsível, hoje se mostram ineficazes ante as vicissitudes sociais que imprimem novas especialidades ao cotidiano escolar. Podemos ainda pensar que professores mostram-se temerosos, dentro e fora das salas de aula, ante os conflitos interpessoais que os desafiam profissionalmente.

Como fenômeno em ascensão, novos conceitos surgem com o intuito de nomear, significar ou mesmo assegurar a compreensão da violência escolar. Tanto no âmbito acadêmico quanto nas escolas evidenciamos conceitos díspares apresentados como sinônimos. A resolução de questões circunscritas aos fenômenos violentos é desafiada, portanto, pela sua complexidade léxica e semântica.

A falta de rigor conceitual dificulta o diálogo e a constituição de propostas de enfrentamento da problemática que coloca em xeque, por sua vez, saberes e práticas docentes. Podemos pensar que, se os estudiosos do tema aportam-se em conceitos díspares para significar o que entendem por *violência escolar*, os professores, que por ela são desafiados cotidianamente, pouco concordam entre si no que concerne à questão.

Agressão, agressividade, indisciplina e bullying são sinônimos? A violência que acontece na escola é similar àquela da escola e à escola? O que as diferem? Que conceitos são hoje abordados durante os cursos de formação de professores sobre a temática da violência? Há abordagem de conceitos e práticas de enfrentamento? Partimos do pressuposto que “definir” a violência escolar é, antes, mostrar como ela é socialmente construída em sua própria designação; como é discursada, representada socialmente, a ponto de ser problematizada por uma comunidade epistêmica. Segundo Debarbieux (2001, p.164), “fatos sociais heterogêneos reunidos sob o termo genérico de “violência” pelos atores da escola é em si mesmo um fato social digno de ser pensado”.

Com o propósito de responder algumas destas perguntas, realizamos uma pesquisa empírica, entre 2011 a 2014, defendida como tese de doutorado num programa de pós-graduação em educação. Apresentaremos, por ora, um recorte da pesquisa realizada visando compreender como licenciandos têm sido formados no tocante ao enfrentamento da problemática da violência nas escolas brasileiras. Focaremos nossa apresentação, em primeiro lugar, à discussão teórica das tensões que norteiam as diversas formas de nomear, classificar e hierarquizar as muitas manifestações de violência ocorridas em meio escolar. Interrogaremos, concomitante, as consequências que tais significações produzem aos discursos vigentes sobre a profissão docente.

Num segundo momento, me direcionarei especificamente aos dados empíricos produzidos. A pesquisa de cunho qualitativo foi realizada em três Instituições de Ensino Superior (IES) cariocas: UERJ, UFRJ e a PUC-Rio. Foram realizadas análises de conteúdo dos currículos dos cursos de filosofia e sociologia. Buscamos compreender o que as disciplinas, ementas e programas postulam como violência(s) escolar(es). Partimos do pressuposto que os dois cursos afinavam-se teoricamente com a temática, formam professores para atuar exclusivamente no ensino médio e acreditamos que se nesses cursos nada fosse abordado/construído acerca da problemática dos conflitos interpessoais, a probabilidade de ocorrer num curso das ciências exatas – por exemplo, de física – seria menor. Posterior às análises curriculares, concluímos entrevistas com dezoito licenciandos visando ratificar a operacionalização destes saberes disciplinares no cotidiano dos seus cursos de formação docente.

Miguel Arroyo (2007), Alice Itani (1998), Julio Aquino (1998), Éric Debarbieux (2001) e Bernard Charlot (2002), prioritariamente, aportaram-nos tanto no momento da discussão teórica quanto ante as falas expostas durante entrevistas. Metodologicamente, recorremos à proposta de análise dos conteúdos de Laurence Bardin (2006) quando postula a construção de categorias que agrupam inferências sobre os dados analisados/construídos.

Durante as entrevistas, ainda, críticas e questionamentos foram levantados ao tocante ao abandono da profissão docente, dados que não estavam diretamente ligados aos objetivos iniciais das entrevistas. Buscamos, por fim, autores que nos iluminassem ante os atuais processos de profissionalização docente. Tardif (2002), Huberman (1992), Marcelo (1992; 1999) e Cavaco (1993) aportaram-nos nas análises acerca dos atravessamentos produzidos pelos conflitos interpessoais na escola e os consequentes discursos depreciativos direcionados à profissão docente.

Almejamos, por último, que esta discussão possa trazer um mapeamento relevante para compreendermos as consequências produzidas, na profissionalização docente, pela emergência dos episódios violentos nas escolas. Compreendemos que esta análise seja um passo importante para o enfrentamento do fenômeno que tem desestabilizado os saberes e, sobretudo, a formação docente.

Agressão, agressividade, incivildades, *bullying* e violência escolar: sinônimos ou ausência de rigor?

Um mapeamento das obras e pesquisas que buscam refletir sobre o tema da violência em meio escolar corrobora a dificuldade existente ao distinguirmos as *violências* de *transgressões*, *agressão*, *agressividade*, *incivilidades* e/ou *bullying*. A falta de consenso, ou o mínimo rigor por parte de alguns, não apenas dificulta o diálogo, como os ratifica como categorias segregadoras de estudantes que fogem aos ideais legitimados pelas instituições educacionais. Observamos que são muitos os autores que buscam significar o(s) fenômeno(s).

Para Charlot (2002, p. 434), “o aumento da angústia social ante a violência escolar leva à discursos sociomidiáticos que têm a tendência de amalgamar fenômenos de natureza muito diferente.” Ante isso, expõe que os pesquisadores das ciências da educação devem “saber falar com rigor desta noção de ‘violência’ que compreende coisas muito diferentes”(CHARLOT, 2002, p. 432). Para o pesquisador francês, ainda é a angústia social diante da violência escolar o que aumentou nos últimos anos e, por sua vez, passou a ser mediatizada cada vez mais em todo o mundo. A vigência de formas de violência muito mais graves, protagonizadas por alunos cada vez mais jovens, o aumento do número de “instruções externas” na escola e o medo de que essas ameaças aconteçam todos os dias fomentam uma angústia social face à violência cujos resultados tornam urgente a distinção dos fenômenos.

A violência *na escola* difere da violência *à escola*, que por sua vez é distinta da violência *da escola*, segundo Charlot (2002). A violência institucional que os próprios alunos suportam através da maneira como a escola os disciplinalizam – que Bourdieu (1975) caracteriza como *violência simbólica* – para Charlot (2002) é uma violência *da escola*. Já a violência *na escola* é aquela que acontece dentro da instituição, porém provocada por agentes externos, como, por exemplo, a entrada de gangues nas instituições de ensino. Esta manifestação é diferente, por sua vez, da violência *à escola*, caracterizada por depredações do espaço escolar ou dos agentes que a ele pertence como professores ou coordenadores pedagógicos. Esta distinção é necessária quando compreendemos ser, a escola, largamente impotente à violência *na escola*, mas que dispõe de certa margem de ação ante a violência *à escola* e *da escola*.

Alguns pesquisadores franceses têm desenvolvido, ainda, uma distinção acerca dos termos *agressão*, *agressividade*, *transgressão*, *incivilidade* e do termo *violência*. A *agressividade* seria uma disposição biopsíquica reacional à frustração, normal, portanto, a todos os seres humanos. A *agressão* é um ato de brutalidade física ou verbal, porém, sem utilização da força muito além do que é exigido pelo resultado, ou movido por uma

forma de obter prazer de causar mal, de destruir – características, estas, da violência. O comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento caracteriza a transgressão, quando não é ilegal do ponto de vista das leis. E a incivilidade não contradiz nem às leis e nem às normas institucionais, mas apenas as regras de boa convivência. No entanto, para Charlot (2002), muitas destas distinções estão ultrapassadas quando observamos um *continuum* de violência na escola. “É difícil falar da violência sem fixar normas. Mas parece impossível falar dela rigorosamente, fixando normas”(CHARLOT, 2002, p. 439).

O que podemos observar como convergência entre alguns autores, ante tal dificuldade, é uma despreocupação em distinguir tais atos, embora todos ressaltem a importância de se definir o termo de forma rigorosa. Itani (1998) faz apenas uma classificação entre violência visível – materializada pelas modificações estruturais por meio da construção de muros, grades, câmeras de vídeos – e a invisível, generalizada como violência simbólica. Debarbieux (2001), por sua vez, denuncia uma visão inflacionista da violência, quando sobre tal conceito se agrupam tanto agressões físicas, vandalismos e mortes quanto atos típicos de incivildades “Uma tão grande extensão tornaria o conceito impensável, por confusão léxica e semântica” (DEBARBIEUX, 2001, p. 163). O trabalho do pesquisador consiste em problematizar as categorizações e as condições sócio-históricas sob as quais emergiu o fenômeno social da violência escolar.

Debarbieux (2001) aproxima-se, em certo sentido, das impressões expostas por Charlot (2002) e Arroyo (2007). Ambos questionam se a violência escolar não seria um sintoma da fragilidade da escola democrática. “A chegada de novos públicos, até então a margem, produzia novas formas de desordem: a bagunça anômica. As dificuldades de manutenção da coesão social tiveram como consequência (...) a bagunça tradicional”, expõe Debarbieux (2001, p. 165).

De forma semelhante, Charlot (2002, p 441) sugere ser a não entrada do aluno popular na lógica das instituições escolares fundadas num ideal de aluno protótipo da classe média, “a fonte de revolta (...) e de uma tensão que leva a incidentes violentos. O aluno que não se enquadra nos estereótipos modernos de aluno padrão sente-se indiferente e a escola perde o sentido”.

Trazendo a discussão para as incoerências promovidas pelas próprias instituições educacionais, Arroyo (2007) explicita que a indistinção entre a violência promovida pela própria instituição e aquelas pelos alunos ratifica o termo como categoria

classificatória, segregadora das condutas de um determinado coletivo e/ou crianças. O conjunto de condutas indisciplinadas que sempre aconteceram nas escolas, salienta Arroyo (2007, p. 789), “passou a ser interpretado e classificado como violências, elevando a diversidade de condutas desviantes a essa condição e segregando os alunos tidos como indisciplinados”. A cultura escolar operaria, tradicionalmente, com parâmetros classificatórios dos educandos. A introdução da categoria alunos violentos produz um novo parâmetro que toca na dimensão humana mais segregadora, com impactos não apenas nos processos de avaliação, ensino, socialização do estudante, mas nos seus processos de desenvolvimento: psíquico, identitário e ético. As consequências para a criança, ao ser taxada como menor infrator/ violento, são inúmeras e às vezes irreversíveis.

Esse ideal de aluno, de criança e jovem circunscrito no imaginário das instituições educacionais não convém com o aluno real, uma criança não universalizável que chega à escola hoje. Arroyo (2007, p 795) advoga que “todo conceito generalista tende a ignorar as formas concretas, diversas, de vivência da cidadania e ignorar os diferentes contextos de desigualdade social e diversidade cultural”. A violência seria apenas um “sintoma” deste hiato entre uma escola construída sob os moldes modernos e um aluno real que a ela hoje chega. São estas as concepções de violência(s) escolar(es) apresentadas e discutidas no decorrer dos cursos de formação de professores?

“Ah, teve uma caso de uma menina lá na Rocinha que foi estuprada e violentada”, mas foi um caso!”: a violência em meio escolar desafia os cursos de formação docente

Nas três universidades pesquisadas, analisamos os fluxogramas e as ementas dos cursos de filosofia e sociologia. A análise inferiu que apenas a UERJ apresenta uma disciplina direcionada exclusivamente à discussão da violência escolar. A disciplina é intitulada *Práticas minimizadoras da indisciplina e da violência escolar* e sua ementa apresenta como objetivos: (1) formular os conceitos mais importantes do desenvolvimento moral da criança e do adolescente; (2) analisar criticamente os aspectos da violência na sociedade e os seus reflexos no cotidiano escolar; (3) discutir práticas disciplinares utilizadas na escola; (4) questionar e buscar alternativas para a atuação do professor na manutenção da disciplina escolar; (5) desenvolver, nos alunos, competências necessárias ao melhor desempenho nos Estágios Supervisionados e na

prática posterior, em sala de aula; (6) aumentar a motivação dos alunos, em relação ao exercício da docência e (7) realizar atividades em três níveis: observação, planejamentos e realização de práticas construtivistas de aprendizagens. Achamos a proposta ementária coerente com as especificidades da temática em questão. Há o interesse de ser debatida a complexidade semântica que o termo abarca, concomitante ao diálogo sobre questões psíquicas que atravessam os alunos que dela sofrem.

Os demais cursos não apresentam nos seus fluxogramas objetivos direcionados à temática. Ao analisarmos a ementa dos cursos da UFRJ e da PUC-Rio, no entanto, observamos aberturas possíveis para que o tema seja debatido. Temos, como exemplo, o sexto objetivo da ementa da disciplina *Educação e Sociedade* da PUC-Rio que reside em debater as “questões atuais: violências e questões urbanas”; e o quinto objetivo da disciplina *Profissão Docente* da UFRJ que propõe questionar o “papel social e função ética e política do professor”. Ambas mostram-se profícuas como espaço/tempo de análise das questões circunscritas à violência no cotidiano da formação destes futuros professores.

Buscamos, num segundo momento, compreender como são operacionalizados tais objetivos e, para tal, entrevistamos licenciandos que haviam cursado estas disciplinas. Iniciamos nossas conversas questionando-os sobre suas motivações quanto à profissão docente. Inseguranças e desmotivações foram explicitadas. Treze dos dezenove estudantes expuseram o desejo de abandonar a profissão. Estes afirmaram, ainda, que suas escolhas pelo magistério representam meras estratégias de inserção rápida e, sobretudo, temporária, no mercado de trabalho. A motivação maior quanto aos cursos de licenciatura residia em apertarem-se economicamente enquanto tentavam se inserirem nos programas de mestrado/doutorado ou em carreiras “mais bem sucedidas economicamente”.

Bem, eu escolhi fazer licenciatura, primeiro por questões de título, (..) eu escolhi por questões de mercado de trabalho, se acaso eu terminar o bacharelado e ficasse entre um mestrado e sem alguma coisa para fazer, eu seria professora. (aluna ciências sociais)

Quando eu fiz a minha matrícula, eu vi que meu curso era bacharelado e licenciatura. Falei: “deixa rolar porque se tudo der ruim na minha vida, eu volto para a sala de aula” (aluna de filosofia).

Alguns se questionaram sobre sua permanência no curso de licenciatura, característica da *fase exploratória* do ciclo de profissionalização docente, segundo Huberman (1992). A entrada na escola, por meio dos primeiros estágios supervisionados, é decisiva para a permanência do licenciando no curso. As decepções, frustrações que se descortinam durante a introdução na prática escolar cotidiana promovem um desconforto nos graduandos quando percebem o hiato que se descortina entre a teoria apreendida e as vicissitudes que emergem da escola. Três licenciandos ressaltaram o descaso político em relação à carreira docente como um dos fatores fomentadores desta indagação. As exigências inerentes aos cursos de licenciatura, sobretudo, no que concerne à carga horária dos estágios supervisionados, concomitante às atitudes governamentais ante as reivindicações dos sindicatos representantes da categoria, parece promover, nos licenciandos, uma insegurança sobre a continuidade como professores.

Eu não pretendo ficar dando aula só em escola por conta das dificuldades que eu vejo os professores passando na escola do Estado. (...) Só pelos sustos que a gente toma, assim, da escola, né? O que o professor passa dentro de sala de aula e eu acho que eu não quero isso para daqui a dez anos, eu acho que daqui a dez anos já deu tempo de eu fazer mestrado. (aluna de sociologia)

Alguns alunos apontaram a greve docenteⁱ e as manifestações realizadas nas ruas da cidade do Rio de Janeiro, sobretudo, após a Câmara dos Vereadores do Rio ter assinado o Plano de Regulação da Carreira Docente no Município do Rio de Janeiro ignorando as reivindicações do SEPE e SINPRO-Rio, como motivos pelo possível abandono da sua carreira no magistério.

A maioria dos alunos do meu curso que fazem licenciatura, fazem assim por fazer, por causa do mercado de trabalho. Tipo ‘não sei o que eu vou fazer depois’. E a maioria do meu curso nem faz licenciatura, faz bacharelado. Mas porque acha que a licenciatura não vai me dar a mais, é alguma coisa que não vai servir para nada. Tipo pensa “por que eu vou dar aula no ensino médio se eu posso ganhar mais fazendo outra coisa“. (...) A maioria da minha turma, mais da metade, já largou a grade de licenciatura, poucos estão fazendo agora (aluno de sociologia).

Quando nos direcionamos especificamente ao debate da emergência dos fenômenos violentos nas escolas, as críticas se aprofundaram. Tínhamos como objetivo primeiro compreender como as ementas eram operacionalizadas. Indagamos sobre os possíveis conflitos, por eles vivenciados, durante seus estágios e se aportavam teoricamente em saberes construídos durante seus cursos de formação.

Cinco licenciandos responderam que durante algumas disciplinas aconteceram alguns debates sobre violência, mas se limitavam à violência social, em termos gerais. Inferimos que, direcionados às especificidades da problemática nas escolas, não houve abordagem de conteúdos. Outros cinco alegaram haver apenas quando os alunos indagavam seu agir frente às situações conflitivas vivenciadas no estágio supervisionado.

Uma hora ou outra a gente toca em algum tema mais polêmico (...) às vezes, eu puxo tema, algum relato de alguma coisa que aconteceu porque eu acho que seria interessante discutir (aluno sociologia).

Olha, eu acho que... algo que me marcasse profundamente para eu dizer a gente fez um seminário, um debate que foi ótimo, não (aluno da filosofia)

Podemos inferir que a questão é abordada ocasionalmente. Não há um planejamento e/ou uma organização acerca de uma possível proposta temática para as aulas, o que nos remete às respostas explicitadas pelo segundo grupo de entrevistados. Três licenciandos alegaram haver um debate sobre a temática, mas realizado de forma muito superficial e desligado de qualquer aporte teórico consistente. A discussão sobre a violência escolar, quando surge, norteia-se pelo *senso-comum* e ditames não teoricamente fundamentados. Quando questionados se presenciaram alguma aula direcionada exclusivamente à violência escolar, respondiam:

É coisa de tipo assim, o professor começou a falar, alguém levanta a mão e fala. Não é uma discussão, não tem nada planejado, não tem texto nenhum, nada. (aluna de sociologia)

Porque nas discussões da sociologia em si, nós discutimos muito mais, nós temos debates muito mais profundos. Porque os debates lá na Educação, por ter um público muito mais diversificado, ter pessoas de

muitas disciplinas diferentes, acabam deixando um debate muito senso comum e mais superficial (...) O pessoal de humanas quando estão lá em cima, acabam tendo esse impacto muito forte. “Minha opinião, minha isso, minha aquilo” (...). Eu prefiro nem debater nas aulas, porque eu me canso lá em cima”. (aluna de sociologia)

Quatro entrevistados concebem, ainda, o curso como descolado da realidade das escolas e/ou das suas práticas profissionais futuras, o que mais uma vez retrata uma característica deste período inicial do seu ciclo de profissionalização. Para descrever parte dos desafios enfrentados pelos professores no início da carreira, Veenman (1984) utiliza o conceito de *choque com a realidade*. O conceito busca significar as angústias, suscitadas nos professores iniciantes ao se depararem com a discrepância entre as expectativas que os novos profissionais possuem e a realidade do trabalho que realizam. Segundo Veenman (1984), o *choque com a realidade* bem representa o momento pelo qual passa os professores quando questionam os “ideais missionários” construídos durante a sua formação inicial.

Não tem nada a ver com nada, é totalmente fora da realidade... Não está falando com nada, não está falando com ninguém. Está cumprindo ali uma grade (...) tem relação com nada, com uma coisa efetiva. (...) E está todo mundo perdendo tempo. Estamos aqui brincando de quê? Eu não quero brincar disso (aluno de filosofia)

Eu acho o curso de Filosofia acadêmico, mas eu me pergunto sempre... bem, a gente fala tanto de ética, a gente lê tanto A Caverna e tantas outras questões e fica sempre aqui, aqui. Não chega ali numa escola pública (...) que é onde eu fazia estágio e que a professora não vai porque não vai, não é porque tá de licença. Os alunos entram na escola sem uniforme e os meninos batem nas meninas, e que pai vai lá e bate no professor. (aluna de filosofia)

Eu acho as aulas muito fantasiosas, sabe?! Você não vive... Não fala da realidade em si, que é a da violência escolar, a precariedade das escolas. (aluna filosofia)

Três alunos matriculados na UERJ haviam cursado a disciplina *Práticas minimizadoras da indisciplina e da violência escolar* e expuseram sobre ela:

O tema foi abordado justamente a partir da perspectiva das questões do preconceito, que são sempre presentes, do modo como a gente deve lidar com esses alunos enquanto educadores, para que a gente também possa minimizar a violência e a indisciplina. Eu lembro que essa disciplina trazia muitas dinâmicas(aluna filosofia)

São matérias assim, que tem vários turnos, então, tem vários professores. Eu cheguei até me inscrever, porque é única... São poucas vagas, aliás poucas vagas, poucos horários (...) poucas pessoas conseguem as vagas. Sei lá, eu acho que tem 20, 15 vagas e sei lá, e tem uma concorrência de 90 pessoas. Ai ficam lotadas as turmas. Eu já tentei umas seis vezes essa disciplina. Esse semestre eu tentei de novo e ainda não entrei. (aluna sociologia)

As entrevistas ratificam a relevância da disciplina no suporte de subsídios teóricos ao ajudarem os professores iniciantes a resolverem os conflitos interpessoais que no espaço escolar surgem. Um aluno ressaltou que a disciplina provocou um impacto na sua formação tanto por ela ter sido dada em forma de dinâmicas – o que demonstra certa preocupação de que as reflexões surgissem de situações práticas. O aluno resalta a relevância da professora não ter se limitado “a transmitir um tipo de fórmula pronta”. Junto à ementa do curso, inferimos que sua operacionalização estava coerente com a proposta curricular. No entanto, a acusação feita por um terceiro aluno referente às poucas vagas oferecidas pelo curso corrobora a pouca abrangência aos licenciandos que se formam nesta IES. Por outro lado, ficou claro que fomentar desconstruções e a reflexão ante as múltiplas manifestações de violência escolar mostrou-se, na prática, um caminho possível ao enfrentamento da questão.

Entrevistamos a professora responsável pela disciplina na UERJ. A interrogamos sobre a metodologia utilizada e o planejamento apresentado almejando compreender como a disciplina é operacionalizada.

Acho que a minha função é fazer eles pensarem, pensarem a respeito do que seja a violência, dentro de algumas ideias e concepções teóricas, mas principalmente pensar a respeito da vida deles, e dentro desse

processo como professores, que podem estar sendo vítimas, e ao mesmo tempo produtores dessa violência.

Quanto à metodologia, a professora expôs:

Porque a gente faz estudo de caso, e os casos geralmente baseados no que eles trazem, não sou eu que tenho que trazer, eles que trazem. No semestre passado, tinha um aluno que tava enfrentando um problema sério em uma aula que ele dava ligado a uma ONG, e ele já tava a ponto de apertar o pescoço dos alunos e jogar todos pela janela, assim, maneira de falar, né? (...) Tava estressado, e vinha pra aula, eu olhava e falava: “Meu Deus, esse menino vai ter um treco aqui”, eu ficava preocupada. E aí, dentro da própria turma, começaram as propostas de solução para o problema dele, eu achei muito legal, a própria turma tentou ajudar.

Evidenciamos a importância imprimida à prática da reflexão e a preocupação em proporcionar aos alunos um espaço para o exercício do pensamento. Há ainda a intenção de que essa reflexão parta do cotidiano, no caso, de situações de violência vividas pelos próprios estudantes. A professora, por fim, não deixa de ressaltar o seu papel como modelo, como exemplo vivo no enfrentamento dos conflitos sem se eximir de certo grau de violência.

E eu acho que a postura do professor pode ser um ponto de partida, porque muitos colocam sempre “o aluno é violento, a escola não sei o que, e você? Você não é violento também?”. (...). E foi interessante porque eles começaram a falar sobre eles mesmos, dando exemplos de si próprios, de colegas, seguindo nesse processo, porque eu quero trazer o aluno para dentro do processo, sabe, ele é professor, ele é ser humano, ele tem instintos

No decorrer das entrevistas com os licenciandos, a maioria dos alunos inseridos nas três universidades demonstrou insatisfação quanto à construção de um aporte teórico que os ajudem a lidar com conflitos interpessoais e com episódios de violência que já enfrentam durante seu estágio supervisionado. Apesar de todos os entrevistados, sem exceção, relatarem situações de conflitos vividos nos seus estágios muitas falas inferiam

o descaso com a questão da violência. Situações de brigas, o uso de certos apelidos e a linguagem preconceituosa são tratadas, em muitas passagens das entrevistas, como algo normal, natural, quiçá, inerente à cultura escolar. Tais falas ratificam a “banalização da violência” apontada por Debarbieux (2006) quando expõe as consequências da evidente histeria midiática. Quando todos os meios de comunicação veiculam cenas de massacres, roubos e homicídios nas escolas, dar apelidos e expor uma fala preconceituosa torna-se algo ínfimo. Tais práticas violentas vão se tornando rotineira e o mal, utilizando-me do conceito de Arendt (2001), torna-se banal, ou seja, o mal não é natural, mas ocupa o lugar da normalidade (Souki, 2001).

Teve um dia que os alunos saíram e os mais velhos bateram nos mais novos, mas isso não é um coisa “ Ah, todo dia tem violência”. Um dia, ontem não, foi segunda, segunda mesmo uma amiga falou “Ah, teve uma caso de uma menina lá na rocinha que foi estuprada e violentada”, mas foi um caso. (A13)

Porque crianças brigam, adolescentes brigam.(A3)

Vivenciei sim, tinha um aluno maluco que batia em mim, mas acho que só isso. (A13)

Apesar de estes alunos acharem “normais” atitudes nitidamente preconceituosas, discriminatórias e/ou mesmo atos de violência física no cotidiano das escolas, todos não esqueceram tais situações, mesmo tendo passado sete anos, em média, desde a ocorrência dos fatos. A marca deixada pela exclusão, pelos xingamentos, pela violência ficou evidente nas falas destes licenciandos. Será que é tão natural, normal e irrelevante assim, tais situações? Tais situações podem ocupar o lugar da “normalidade”?

O problema é que demorou muito tempo, como eu disse, demorou muito tempo pra eu perceber isso. Chegar na faculdade, tive que passar por muita coisa. Até hoje meio que tento resolver certos assuntos que eu não engoli bem dessa experiência. (A14)

Balizada por tais críticas e indagações, perguntei aos entrevistados se eles se sentiram preparados para o magistério, já que estavam no último ou penúltimo períodos de suas graduações. Três alunos não souberam responder porque acreditam que somente

quando em sala de aula, com seus próprios alunos, compreenderão se foram bem ou mal formados.

Quatro licenciandos expuseram achar que nunca se está preparado. Eles acreditam que toda universidade tem seu limite ante a formação de professores. Para todos esses licenciandos, somente a própria vivência cotidiana da sala de aula irá realmente lhes preparar de forma efetiva, como exposto por Tardif (1992). Relembramos que, para o pesquisador, este impacto com a realidade escolar leva os docentes a ressignificarem sua concepção de prática pedagógica tendo em vista a melhoria das suas ações em sala de aula. Ainda, nesse período, os professores estabelecem interações com outros agentes da comunidade escolar como orientadores, supervisores, diretores, além de agentes externos, como familiares, colegas de profissão de outras escolas e dos espaços de formação acadêmicas. Estas relações interpessoais promovem a construção de novas concepções acerca dos saberes docentes que, para eles se tornam relevantes e definitivos enquanto balizador das suas ações práticas.

Não, elas não me preparam nem pras matérias que elas estão dando, imagina pra violência dentro de sala, como lidar com isso. (aluna de sociologia)

Três licenciandos ressaltaram as suas experiências como bolsistas de PIBID como responsáveis pela segurança de resolverem situações conflitivas durante sua prática docente. Um deles expôs ser, o projeto que participa como bolsista, uma estratégia possível de ponte entre os saberes disciplinares e as vicissitudes práticas que encontra na escola onde se insere o projeto. Tais reflexões nos dão indícios de um segundo caminho para enfrentar esse hiato existente entre os ideais educacionais assimilados durante as disciplinas teóricas e o choque com a realidade onde a violência se apresenta e os desafiam cotidianamente.

A gente, na faculdade tem mais contato com a teoria e tem que ter a prática pra gente ver como acontece (...) eu acho que o PIBID foi um a mais que eu tive a oportunidade de participar e ainda to tendo. (aluno de filosofia)

A orientação direta por parte do supervisor dos projetos tem sido considerada, pelos alunos, um instrumento relevante aos desafios introdutoriamente encontrados nos estágios. O PIBID mostra-se um mecanismo atenuador das inseguranças que se descortinam durante o período *exploratório* da sua profissionalização. Como, sob o

aporte de Huberman (1992), sabemos que este período é decisivo para a permanência no magistério, podemos conceber o PIBID como um mecanismo possível ao enfrentamento da taxa de abandono de 75% (INEP, 2007) nos cursos de licenciatura. Além do apoio financeiro, os alunos parecem sentir-se aportados ante as inseguranças surgidas durante o “choque de realidade” pelo qual passam quando se inserem nas escolas pela primeira vez. Neste momento, teorias são desconstruídas e sua formação teórica passa a ser questionada. Os projetos de Iniciação à Docência parecem suprir em parte o insegurança existente ante a problematização das vicissitudes que emergem da própria “cultura da escola”ⁱⁱⁱ.

Considerações possíveis

No recorte da pesquisa aqui apresentado, propusemos compreender como a temática da violência em meio escolar tem sido abordada no cotidiano dos cursos de formação docente. Refletimos sobre o impacto que a emergência de novas facetas da violência produz nos discursos e nas expectativas dos graduandos quanto às suas licenciaturas. Almejamos, ainda, expor dados construídos por uma pesquisa empírica em três universidades cariocas que nos aportassem a indagar a depreciação do processo de profissionalização docente na atualidade.

Num primeiro momento, evidenciamos os desafios enfrentados quando buscamos conceituar a violência em meio escolar em contrapartida a outros termos que são utilizados como dela sinônimos. Arroyo (2007) alerta sobre as especificidades da existência de uma violência inerente e invisível aos sistemas educacionais quando hierarquizam, classificam, reprimem e estipulam alunos-padrões a seres seguidos por todos, excluindo suas diferenças. Debarbieux (2001) e Aquino (1998) complementaram nossas considerações quanto as incoerências da concepção moderna de escola pautada em processos homogêneos de formação e aprendizagem mas que hoje atende a um público oriundo de classes sociais desfavorecidas, de múltiplas raças, orientações sexuais, credos e saberes prévios não contemplados por certas concepção de infância e escola universalmente compreendidas. Charlot (2002), ainda, clarificou as distinções existentes entre os termos *violência escolar* e *agressividade, transgressões, incivildades e agressões*, assim como entre as *violências das escolas, violências à escola* e *violência na escola*.

A pesquisa empírica concluída na UERJ, UFRJ e na PUC Rio ratificou a insuficiente abordagem da temática nos atuais cursos de licenciatura, cuja taxa de

abandono chega a 75% (INEP, 2007). Nos seis cursos analisados (três de sociologia e três de filosofia) há apenas uma disciplina exclusivamente direcionada à discussão da violência que tanto desafia hoje os processos de ensino e aprendizagem. A despeito de todos os licenciandos entrevistados ressaltarem experiências de violências durante seus estágios, mostrando-se inseguros ante a resolução das questões, apenas uma disciplina eletiva, com um número limitado de vagas, é ofertada.

A disciplina intitulada *Práticas minimizadoras da indisciplina e da violência escolar* é oferecida pela Faculdade de Educação da UERJ a todos os alunos inseridos nas suas dez licenciaturas. Os três alunos entrevistados que a haviam cursado corroboraram a importância e o impacto que tais discussões tiveram na formação. Ressaltaram ainda a relevância da disciplina nortear-se por questões práticas surgidas das suas experiências prévias. Um aporte teórico consistente, balizado por referenciais da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento assim como de sociólogos que debatem o fenômeno de forma multicausal e multiestrutural mostrou-se de grande relevância às necessidades práticas apresentadas por estes graduandos.

As falas expostas pelos licenciandos ratificaram que a insuficiência de vagas oferecidas pela disciplina e a ausência de discussões fundamentadas de forma consistente promovem questionamentos sobre seus futuros na docência. Tal fato se complexifica quando iniciam seus estágios supervisionados. As práticas são obrigatórias aos licenciandos matriculados nos últimos períodos de suas formações e constituem-se, como já expusera Huberman (1992), momentos decisivos no ciclo de profissionalização. Tal fato já vem sendo exposto e debatido desde 2007 quando o relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira divulgou as altas taxas de abandono nos cursos de licenciatura. Segundo dados do INEP, estas chegam a 75% prenunciando uma escassez de professores no ensino médio em menos de uma década.

Findamos nossa proposta de apresentação almejamos contribuir com a discussão desta problemática que muito tem desafiado os saberes docentes nos diversos espaços educativos. A despeito da inexistência de um consenso ao significarmos as violências em meio escolar, ficam claros os impasses que se descortinam ao utilizarmos o termo de forma não rigorosa. Não são as diversas formas de violência que se apresentam hoje na escola os fatores primordiais da desmotivação docente, mas sim a falta de debates rigorosos e consistentes que permitem a criação de estratégias para seu enfrentamento.

Tal fato, por fim, é corroborado pela expressiva fala de uma aluna matriculada no último período de sociologia, a qual achamos relevante para encerrar este trabalho.

Sobre a nossa formação, eu acho que o discurso das aulas, dos professores, desmotiva, faz não gostar. Faz a gente desistir a cada aula. A gente tá ali porque a gente escolheu uma carreira importante, e, aqui entre nós, uma pessoa que faz uma licenciatura em ciências sociais faz porque... 90% da gente gosta porque sabe que não é nada fácil. (...) Provavelmente tem um ideal! Aí chega lá na licenciatura e nas aulas escuta sempre a mesma coisa: “Ser professor é ruim, é difícil, vocês vão ver como é uma sala de aula, todos os problemas, assim..”. E aí, a gente vai murchando, vai pensando: “Nossa eu escolhi isso, que tristeza ...”. Na nossa última aula (...) teve uma mesa redonda falando sobre a avaliação, e vieram dois professores falar. E eles falaram tão mal, tão mal, tão mal. Do professor, da avaliação, da diretoria, da escola, de como os alunos não estudam. Aí, uma aluna nossa levantou a mão e disse: “Fala alguma coisa boa da educação pra gente, por favor!” (aluna de sociologia)

Referências Bibliográficas:

- ARROYO, M. *Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia* In Revista Educação e Sociedade, vol. 28, n. 100, p. 787-807, Campinas: 2007
- AQUINO, J. *A violência escolar e a crise de autoridade docente* In Caderno Cedes, n 47, ano 19, São Paulo: 1998
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica* Brasília, DF: MEC/INEP, 2009
- CHARLOT, B. *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão* in Sociologias, n 8, ano 4, Porto Alegre: 2002
- DEBARBIEUX, E. *A violência na escola francesa: 30 anos de construção de um objeto (1967 -1997)* In Educação e Pesquisa, vol 27, n 1, São Paulo: 2001
- _____ *Violência na escola: um desafio mundial?* Lisboa: Instituto Piaget, 2006

HUBERMAN, M Ciclo de de vida profissional dos professores In NOVOA, A (Org).
Vidas de professores. 2ª Ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO
TEIXEIRA/ MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Sinopse do Censo de
profissionais do magistério da Educação Básica*, Brasília, DF, 2007.

ITANI, A. *A violência no imaginário dos agentes educativos* In Caderno Cedes, n 47,
ano 19, São Paulo, 1998

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

VEENMAN, S. Perceived Problems of beginning teachers. In: SOUZA, D. *Os dilemas
do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial* Revista
Multidisciplinar da UNIESP, nº 08, Dez. 2009/ISSN 1980-5950. Disponível em:
[http://www.uniesp.edu.br/revista/revista8/pdf/artigos/04 PDF](http://www.uniesp.edu.br/revista/revista8/pdf/artigos/04%20PDF). Acessado em 11/02/2014.

ⁱ Greves de setembro e outubro que, no momento das entrevistas, era vigente, no estado do Rio de Janeiro.

ⁱⁱ Diferente do termo “cultura escolar”, apor-to-me no termo “cultura da escolar” postulado por Forquin (1993) para significar as características inerentes à identidade construída por cada escola segundo diversos fatores que a difere de outros estabelecimentos de ensino.