

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE BAURU
FACULDADE DE CIÊNCIAS**

ÉRIKA CECÍLIA SOARES OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONCEPÇÕES
SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E
ADOLESCENTES**

ÉRIKA CECÍLIA SOARES OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONCEPÇÕES
SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E
ADOLESCENTES**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”, Câmpus de Bauru, para a obtenção do título
de Mestre em Educação para a Ciências (Área de
Concentração: Ensino de Ciências).

Orientadora: Dr^a *Sueli Terezinha Ferreira Martins*

Bauru

2001

ÉRIKA CECÍLIA SOARES OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONCEPÇÕES
SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E
ADOLESCENTES**

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Presidente e Orientadora	Prof ^a Dr ^a Sueli Terezinha Ferreira Martins
2º Examinador	Prof ^a Dr ^a Ana Maria Lombardi Daibem
3º Examinador	Prof ^a Dr ^a Mitsuko Aparecida Makino Antunes

Bauru, agosto de 2001.

“Talvez seja verdade que não existimos de fato até que haja alguém para nos ver existindo, não conseguimos propriamente falar até que haja alguém que possa compreender o que estamos dizendo, em essência, não estamos completamente vivos até sermos amados”
(*Alain de Botton*)

À *Maria Celina Nicoletti* que ao me ver existir e compreender o que eu digo, demonstrou durante todos esses anos seu amor incondicional, condição para que eu continuasse minha caminhada acreditando que determinadas pessoas devem ser guardadas na memória como grandes tesouros.

“Achava belo, a essa época, ouvir um poeta dizer
que escrevia pela mesma razão por que uma
árvore dá frutos. Só bem mais tarde viera a
descobrir ser um embuste aquela afetação: que o
homem, por força, distinguia-se das árvores, e
tinha de saber a razão de seus frutos, cabendo-lhe
escolher os que haveria de dar ...”
(Osman Lins)

À *Sueli Terezinha Ferreira Martins*, que
oferece os frutos do conhecimento a todos os
que deles precisam ou desejam, oferecendo-
me os melhores frutos nestes anos em que se
dedicou a construir comigo este trabalho.

Agradecimentos

Ao Beto pelo apoio;

à Professora Doutora Elenita de Ricio Tanamachi, ao Professor Mestre Geraldo Antônio Bergamo e à Professora Mestre Nilma Renildes da Silva pela escuta e considerações feitas;

às Professoras Doutoras Ana Maria Lombardi Daibem e Mitsuko Aparecida Makino Antunes, membros da banca do exame de qualificação, pelo incentivo e sugestões que tornaram mais rico este trabalho;

à Carla Cristina Ferrari, supervisora de Seção de Pós-Graduação, pela generosidade e compreensão dispensados nesse período;

aos funcionários do Pólo Computacional pelo atendimento cordial e por todo auxílio dispensado em minhas dúvidas com o computador;

a todas as amigas e amigos que contribuíram, direta e indiretamente, para que esse trabalho fosse realizado, em especial à Terezinha Mariuzzo pelo apoio oferecido nos últimos momentos.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Educação e Sociedade.....	12
2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	21
2.1 O Discurso Oficial.....	21
2.2 Um pouco sobre a construção dos PCN.....	25
2.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Construtivismo.....	30
2.4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e seu Impacto sobre os Professores.....	32
2.5 Os Parâmetros Curriculares Nacionais a Serviço do Neoliberalismo.....	37
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	41
3.1 O Professor que se tem.....	41
3.2 O Professor que se quer.....	49
3.3 O Professor e seu trabalho alienado.....	58
4 VIOLÊNCIA.....	63
4.1 Violência, Agressão e Sociedade.....	65
4.2 Violência nas Escolas.....	70
4.3 Violência e Família.....	78

4.3.1 E os Profissionais como se Posicionam?.....	83
4.3.2 Violência Doméstica e Prevenção.....	85
5 METODOLOGIA.....	90
6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	98
6.1 Concepções de Violência.....	99
6.2 Temas Transversais e Violência.....	118
6.3 Violência nas Escolas.....	125
6.4 Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes.....	130
6.5 Formação de Professores.....	134
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	149
9 BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	158
ANEXOS.....	161
Resumo.....	195
<i>Abstract</i>	196

APRESENTAÇÃO

A violência de crianças e adolescentes é um fenômeno que vem tomando grandes proporções, alarmando a sociedade em geral, e a família, em particular. É possível vê-la sob diversos aspectos e lugares, inclusive na escola. A exteriorização da violência pode ser concebida como um sintoma de uma sociedade que tolhe o ser humano em seus direitos de cidadão, de um Estado que exclui e, portanto, violenta o indivíduo em sua essência: seu direito à autonomia, à reflexão e, conseqüentemente, à vivência do bem-estar biopsicossocial. Neste contexto, o caráter de exploração e dominação repercute em todas as instâncias sociais: familiar, escolar etc. O que a instituição escolar entrevê no comportamento de seus alunos é fruto de uma complexa rede de relações em que a violência ali reproduzida, é, por vezes, vivenciada em seu próprio lar. Dentro das redes de relações existentes é possível tecer as seguintes considerações, que respaldam esta pesquisa: a violência estrutural se configura através dos valores que regem os indivíduos inseridos na sociedade capitalista, como o individualismo, o aumento desenfreado do consumismo, a diminuição da

solidariedade e a competitividade atroz. As pessoas não se despem de seus valores ao frequentarem as escolas, clubes, tampouco, ao estarem com suas famílias. Assim, na escola, a violência que ocorre entre os alunos (violência de pares), ou alunos e professores, é um fenômeno aparente, bem como a violência doméstica contra crianças e adolescentes. A essência disso encontra-se nos valores fomentadores da violência estrutural e o que se tem é uma rede de retroalimentação: a violência estrutural potencializa todas as demais violências sociais.

Esse estudo foi realizado em uma escola pública estadual de ensino fundamental e médio, vinculada a um Projeto de Extensão à Comunidade, denominado “Cidadania e direitos humanos: projeto interdisciplinar de pesquisa e intervenção em um núcleo habitacional do município de Bauru”. Trata-se de um projeto com o objetivo de criar condições para a produção do conhecimento, cujo compromisso social e político encontra-se na atuação e no posicionamento dos participantes através da negação da realidade que coloca limitações de todas as ordens ao indivíduo. Desde o ano de 1999 a escola já havia citado a violência como fazendo parte de suas problemáticas. O Projeto de Extensão atua em várias instâncias do núcleo habitacional: creche, Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), unidade básica de saúde, cultura popular etc. Essa pesquisa inseriu-se na escola, com os **objetivos** de levantar e analisar as concepções que os professores possuem a respeito da violência contra crianças e adolescentes, a fim de compreender os fundamentos de suas propostas e práticas educativas, bem como verificar se estes professores abordam os conteúdos referentes ao tema em sala de

aula, e caso abordem, de que forma o fazem, tendo em vista poder caracterizar a prática existente.

As **justificativas** que nos levaram a abordar este tema são fortemente preocupantes: a constatação dos efeitos deletérios sobre crianças e/ou adolescentes (físicos e psicológicos), a constatação da indiferença e descaso de alguns profissionais que ocupam posições estratégicas para o desvelamento do problema, a visão do aumento da violência dos jovens em relação à sociedade e, finalmente, a constatação dos efeitos positivos que a instituição escolar possui no sentido de desenvolver no aluno não somente o conhecimento científico, mas também o ético e moral.

1. INTRODUÇÃO

1.1. Educação e Sociedade

A relação entre a organização social e a organização escolar é interdependente, portanto, se influencia mutuamente. A sociedade capitalista tem, na figura do Estado, o representante das práticas educacionais, o que significa dizer que seu papel constitui-se em garantir a hegemonia da classe dominante, tornando o saber propriedade exclusiva desta classe. No entanto, devido aos interesses que regem o capital, é também importante que a classe trabalhadora adquira certo conhecimento, sem o qual não poderia produzir, o que delinea o aspecto contraditório da escola na sociedade capitalista: uma vez que o trabalhador possui certo saber, ele então é dono da força produtiva, porém, no capitalismo os meios de produção são de caráter privado. SAVIANI (1980) discorre sobre essa questão:

Fica aí evidente o caráter hegemônico da burguesia, isto é, ela é não só classe dominante mas também dirigente: seus interesses são

expressos de modo a abarcar também os interesses das demais classes; a ideologia liberal se torna consenso. Isto não se dá, porém, de modo linear, mas de maneira contraditória, conflituosa. Com efeito, se a participação política das massas configura um interesse comum a ambas as classes (dominante e dominada) ao se efetivar, acaba por colocá-las em confronto de vez que os interesses específicos de uma e outra são inconciliáveis em última instância (p.23).

Socializar o saber para que a classe trabalhadora possa produzir para o capitalismo é a configuração de uma nítida contradição, visto que esse mesmo saber é propriedade da classe burguesa, que não tem como objetivo socializá-lo além de seus próprios interesses. Desta forma, são utilizadas estratégias para amenizar esse impasse: ao pregar a secundarização da escola no seio da sociedade, tenta-se esvaziá-la de sua função específica (transmissão e assimilação do saber historicamente acumulado), convertendo-a numa agência assistencialista, que nada tem de compromisso com a prática social (SAVIANI, 1992). O papel primordial da escola seria democratizar o saber historicamente acumulado, vinculado à prática social, o que implica em dizer que a dicotomia entre cultura intelectual e cultura tecnológica, teoria e prática, deve ser superada, a fim de garantir a todos os jovens a oportunidade de freqüentar a escola, adquirir o conhecimento clássico e desenvolver o manejo da problematização de sua realidade social através da instrumentalização que o educador lhe fornecerá. Nesse contexto, a prática social, a problematização, assim como a instrumentalização das camadas populares, através da apropriação do saber, necessárias à luta social que travam para se libertarem das condições de exploração, seriam o que SAVIANI

(1985) classifica como “passos” para o método de ensino da escola como mediadora das questões sociais. Mediante este pressuposto, estamos rompendo com a concepção da escola que tem como finalidade a promoção dos alunos considerados competentes em detrimento do aluno que, carente, será reprovado e, tacitamente, excluído do sistema escolar. A questão da seletividade educacional ocorre no início da escolarização (primeira e segunda séries) em que o aluno que repete acaba sendo levado, muitas vezes, à exclusão escolar. Segundo ALMEIDA (1998), o Brasil possui um milhão de analfabetos na faixa etária dos 15 aos 19 anos, que também não encontrará emprego e que talvez não o encontrasse mesmo se tivesse apenas o 1º grau completo. Nas palavras da autora:

Segundo o IBGE, o quadro geral de analfabetismo da população brasileira indica cerca de 16 milhões de habitantes com idade superior a 15 anos de idade, que estão materialmente incapacitados, em função de sua incompatibilidade com as exigências do mercado de trabalho. Esta cifra aumenta se consideramos os chamados analfabetos funcionais, aqueles que não completaram a 4ª série do 1º grau (p.33).

A desigualdade social é contundente, uma vez que gera a falta de oportunidade de acesso à escola e a carência de condições de permanência na mesma, produzindo o analfabetismo e a evasão. Nosso contexto histórico-social nos permite ver uma sociedade que beneficia e promove uma minoria que detém o poder e que, por conseguinte, se reflete na própria forma com que se faz a educação e de como se posicionam alguns professores conservadores, ou seja, de forma acrítica.

SAVIANI (1985) é enfático ao falar sobre a tutela que o Estado exerce sobre a educação, utilizando a expressão “Estado de classe”, na qual a maioria excluída dos benefícios dominados por uma minoria deveria ter estratégias como: o aprimoramento da educação destinada às camadas populares e a luta pela oportunidade educacional, bem como pela popularização do saber. Tendo em vista que é direito de todas as classes terem acesso ao saber clássico e não somente ao ensino excludente apenas para a profissionalização, podendo a classe trabalhadora de aspirar a aquisição de toda e qualquer fonte de conhecimento, impossibilitando seu acesso às universidades públicas, destinadas principalmente à elite. Além da democratização do chamado “saber clássico” (SAVIANI, 1992), a escola deverá estar comprometida com a prática social e, para que a mesma seja efetiva, a qualidade da formação dos professores torna-se imprescindível, pois seu processo de formação encontra-se ineficiente para que se adquira a capacidade de um exercício profissional crítico.

Para compreendermos melhor como a relação educação e sociedade ocorre, além das reflexões realizadas por SAVIANI, faz-se necessária uma análise sobre o projeto neoliberal, hegemônico, no contexto atual.

O que vem a ser a globalização e o neoliberalismo? Segundo ALMEIDA (1998), dentro das relações de força se dá o processo de globalização. Num primeiro momento, a globalização é percebida como a ruptura das fronteiras das nações do mundo, o que criaria condições para o homem assumir um caráter de ser mundializado, ou seja, ele torna-se cidadão do mundo à medida que tem acesso ao saber, às mercadorias, às informações etc. Mas isso é um engodo, pois,

para que a globalização aconteça, sendo uma relação de forças desiguais, os países avançados precisam que ocorram **reformas** nos países em desenvolvimento. Assim, a meta dos países desenvolvidos é a globalização (*o que fazer*) e a estratégia e o neoliberalismo (*como fazer*) (p.31).

A globalização é caracterizada pela economia. ALMEIDA (1998) diz que a globalização seria, na teoria, uma integração entre todos os blocos econômicos, mas que na prática é uma nova dimensão das relações comerciais de alguns países capitalistas desenvolvidos que se aglutinam ao redor do bloco americano, europeu e asiático, com a intenção de tirar proveito de outros países que não se encontram no mesmo nível de desenvolvimento. Dois elementos passam a configurar a globalização: primeiro, a quebra da produção, que acontece com a introdução dos produtos importados nos países em desenvolvimento, impossibilitando a competitividade com os produtos internos, já que os importados são de boa qualidade e mais baratos. Para a autora, “isso no Brasil é cada vez mais visível e ainda cria a falsa ilusão de que o consumo de importados significa melhora das condições sociais” (ALMEIDA, 1998, p.32). O outro problema gerado pela globalização é o surgimento do subemprego, do trabalho informal, do trabalho ilegal e do desemprego.

A globalização possibilita também que os países desenvolvidos comprem empresas com o objetivo de que os sistemas de produção e a organização do trabalho atendam aos interesses deles e não do país que vendeu.

Para FREIRE (1996):

O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca (p.144).

ALMEIDA (1998) coloca o fato de que o neoliberalismo remete à idéia de que os países precisam criar condições para a competitividade devido à globalização e para que isso ocorra é necessário a reestruturação do Estado. Para alcançar tal objetivo lança-se mão de: desregulamentação da economia, privatização de empresas, abertura dos mercados à importação dos produtos do exterior etc.

As políticas sociais direcionadas para trabalhadores e população passam a sofrer críticas do Estado que justifica esses serviços como motivadores do atraso para o desenvolvimento, já que é o Estado que “paga” tudo. Desta forma, o afastamento do Estado no setor social é visto como uma solução para acabar com os problemas sociais, segundo a ideologia neoliberal. Evidentemente, através dos meios de comunicação, a sociedade é lançada para combater os diversos problemas sociais: a fome, a miséria, o desemprego (ALMEIDA, 1998, p. 33). Um exemplo gritante disso é o crescente número de voluntários atuando nas diferentes áreas, entre elas a educação. Tratam-se tão somente das estratégias de uma sociedade perversa. Sobre essa discussão, SILVA (1995) discorre sobre a livre iniciativa. Ao se pregar que a intervenção do Estado e da esfera pública é um atraso para o desenvolvimento do país, postula-se que a livre iniciativa tem todas as virtudes que podem conduzir à recuperação da economia e da sociedade.

O autor observa que a construção da hegemonia do discurso liberal é acompanhada pela criação de novas expressões e na redefinição de velhos *slogans* e palavras. Então, no campo bom (ou positivo) encontram-se: o capitalismo, a livre iniciativa, os empresários e suas virtudes. No campo mau (ou negativo) estão: a intervenção estatal, os movimentos sociais, os funcionários públicos e seus defeitos.

MARRACH (1996) diferencia o liberalismo clássico do neoliberalismo. No primeiro, que ocorreu na época na burguesia incipiente, a proposta que se tem fica em torno dos direitos do homem e do cidadão. O neoliberalismo enfatiza os direitos do consumidor e contesta a participação do Estado no amparo aos direitos sociais.

A educação deve servir aos propósitos empresariais e industriais e, para MARRACH (1996, p.16-8), o discurso neoliberal atribui um papel estratégico para ela, cabendo-lhe três objetivos fundamentais:

1. A ciência é transformada em capital técnico-científico, atrelando a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado e da livre iniciativa. A aquisição de técnicas e linguagens da informática e conhecimentos da matemática e ciência adquirem relevância;
2. A escola é concebida como meio de transmissão dos aspectos doutrinários do neoliberalismo, reproduzindo a ideologia dominante;

3. A escola torna-se um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática.

A autora argumenta que no liberalismo clássico, a educação é colocada entre os direitos do homem e do cidadão e que no neoliberalismo, a educação é esvaziada do conteúdo político da cidadania, sendo substituído pelos direitos do consumidor. Ela explica a efetivação dessa estratégia: o Banco Mundial preconiza a diminuição da contribuição direta do Estado no financiamento da Educação, objetivando que a parcela que é gratuita deveria tornar-se paga pelos estudantes que receberiam empréstimos do Estado ou bolsas. O projeto neoliberal recomenda que o ensino público seja gratuito no primeiro grau, no segundo grau deve ser pago pelos alunos que possuem condições de pagar as mensalidades; os que não possuem, receberiam bolsas. Também o curso superior operaria desta maneira, sendo que os alunos sem recursos teriam bolsas ou fariam empréstimos que seriam devolvidos após a conclusão do mesmo. A privatização da educação faria com que a mesma funcionasse competitivamente, ou seja, o objetivo do discurso neoliberal seria fazer com que as escolas competissem no mercado, alegando que isso traria uma melhora no ensino. Além disso, apelando para a livre iniciativa na educação, a população acaba por vezes assumindo atividades originalmente dos educadores, como no caso ocorrido no final de 2000, no qual há um incentivo para que se trabalhe na escola, culminando no chamado “Voluntário na educação é amigo da escola”.

Ainda no que tange o discurso neoliberal, SILVA (1995) comenta que ele delega os problemas da educação a sua “má administração”. As palavras que marcam esse discurso, na educação, seriam: mercado, escolha e direitos dos consumidores. Para finalizar, utilizaremos as palavras do autor:

Evidentemente a estratégia neoliberal de conquista hegemônica não se limita ao campo educacional, embora ele ocupe aí um lugar privilegiado, como um dos muitos elementos passíveis de serem utilizados como técnica de governo, regulação e controle social (p.13).

2. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

2.1. O Discurso Oficial

Consciente das dificuldades enfrentadas pela sociedade no que tange às desigualdades que enfrentam os cidadãos nela inseridos, e da escola, como produto dessas mesmas relações sociais, os Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais e Ética (v.8, 1997), propõem uma educação comprometida com a cidadania, uma vez que se sabe que existe uma considerável distância entre a lei e o exercício da mesma, sendo a sociedade brasileira, em sua totalidade, carente do exercício de cidadania, pois boa parte da população encontra-se excluída das decisões que determinam os rumos da vida social (p. 21). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elegeram quatro princípios norteadores da educação escolar: dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e co-responsabilidade pela vida social.

Os PCN tomam a questão da cidadania como pedra angular da educação escolar, tendo como objetivo proporcionar a participação social efetiva. Não significa, no entanto, menosprezar o saber historicamente acumulado, mas tem-se claro o fato de que esse saber não abarca todo o comprometimento que a tarefa de promover e estabelecer a cidadania exige, uma vez que existem temas urgentes a serem tratados (como a violência, saúde, preconceito) e que não têm sido tratados pelas chamadas áreas convencionais (PCN, v.8, p.21).

Compreende-se o espaço escolar não apenas como reprodutor do conhecimento, mas também como propiciador da transformação, o que implica relacionar esse pensamento diretamente à ação política dos educadores (p. 26).

Os Temas Transversais implicam na flexibilidade curricular, visto que estarão permeando todas as disciplinas, de acordo com as necessidades locais e regionais. São considerados como temas transversais: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual. A escolha desses temas respaldou-se nos seguintes critérios: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, compreensão da realidade e participação social.

Abaixo, de maneira sucinta, apresentaremos os Temas Transversais, nos detendo mais adiante, na temática sobre Saúde, que será objeto do presente estudo:

- Ética: esse tema diz respeito às reflexões sobre as condutas humanas e, nas escolas, significa falar a respeito das relações entre alunos, professores,

funcionários e pais, tendo como proposta o desenvolvimento da autonomia moral, dando suporte para a reflexão ética.

- **Pluralidade Cultural:** refere-se aos diferentes grupos e culturas inseridos na sociedade e a preocupação com o preconceito e a discriminação que os mesmos enfrentam, entendendo, para que essa discussão se efetue que a escola é um espaço de diálogo e aprendizagem para a convivência das diferenças, de forma respeitosa.
- **Meio Ambiente:** é pontuada a interdependência dos seres, ressaltando-se o fato de que o ser humano e as relações que estabelece fazem parte do meio ambiente, sendo, portanto, objetos da área ambiental.
- **Orientação Sexual:** o objetivo desse tema é permitir a transmissão e problematização de questões concernentes à sexualidade, enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade.
- **Saúde:** é dividida em dois blocos que se interrelacionam: Autoconhecimento para o autocuidado e Vida Coletiva. O primeiro diz respeito a práticas como o conhecimento sobre o funcionamento do corpo humano, desenvolvimento de postura respeitosa com relação a pessoas portadoras de deficiência, higiene corporal, entre outros. A temática correspondente à Vida Coletiva refere-se a questão das doenças sexualmente transmissíveis, AIDS, drogas etc. É nesta temática que encontra-se o objeto de nosso estudo: a violência contra crianças e adolescentes. Sobre isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde (v. 9) apontam que entre os estudantes na faixa etária de primeira a quarta séries, os riscos mais frequentes à saúde estão relacionados às

doenças transmissíveis, acidentes domésticos ou de trânsito, os decorrentes da violência sexual e do trabalho infantil (p.112). Mais adiante acrescenta:

As atitudes de repúdio à discriminação preconceituosa de diferenças e situações de violência e autoritarismo devem ser trabalhadas por meio do reforço permanente dos direitos das pessoas, e das crianças em particular, tomando-se como referência o Estatuto da Criança e do Adolescente (p.113).

Para desenvolver assuntos e discussões sociais que possibilitem a autonomia e cidadania na comunidade escolar, o educador tem o papel relevante como suscitador de reflexões e atitudes entre seus alunos, e no caso específico da violência, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1998) instrumentaliza a escola com o artigo 56, parágrafo 1 (p. 25): "Os dirigentes de estabelecimento de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: 1. Maus-tratos envolvendo os seus alunos".

O educador, portanto, precisa ter muito claro o compromisso social e político que desempenha como profissional da educação. FREIRE (1996) escreve sobre esse papel com muita sensibilidade e clareza:

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo ... (p.115).

2.2. Um Pouco Sobre a Construção dos PCN

Através de um projeto de pesquisa, foram examinadas as propostas curriculares para o ensino do primeiro grau¹, elaboradas no início da década de 1980 e vigentes ainda hoje. Uma vez examinadas as propostas, os construtores dos PCN, em sua parte introdutória, concluíram que a qualidade do ensino tem permitido a evasão e a repetência e que, por isso, haveria a necessidade de uma reelaboração de um modelo educativo cujo objetivo seria o de suprir as necessidades sociais, políticas e econômicas do país. Assim, os PCN visualizam a melhora da qualidade do ensino através da elaboração de parâmetros que sejam capazes de nortear as práticas educativas. Na concepção dos PCN, as propostas formuladas na década de 1980 mostram um quadro nacional confuso e fragmentado e, como os mesmos pretendem uma reforma do ensino fundamental brasileiro, as propostas antigas dificultariam essa melhoria (AZANHA, 1996, p. 71-2).

No final de 1994 iniciou-se a versão preliminar dos PCN. Para compor o grupo de especialistas que iria discutir a idéia de construir um currículo nacional, o Ministério da Educação (MEC) convocou cerca de 60 estudiosos da educação brasileira e representantes da Argentina, Colômbia, Chile e Espanha. Os PCN têm inspiração na experiência espanhola, na figura de César Coll, catedrático de Psicologia Educacional na Universidade de Barcelona, sendo o teórico mais vinculado à reforma educativa na Espanha. A implantação de um

¹ Atualmente ensino fundamental

currículo nacional tem ocorrido em países como Espanha, Estados Unidos, Inglaterra e Argentina, a partir da década de 1980, e a tônica dessa proposta é a visão neoliberal (MOREIRA, 1996, p.98-9).

O processo de elaboração do Currículo Nacional não foi democrático nem participativo, porque ignorou as diversas vozes que poderiam opinar sobre a questão, privilegiando um pequeno número de especialistas e consultores. Dentre as vozes não ouvidas encontram-se as dos professores do ensino fundamental, além dos sindicatos de trabalhadores, dos movimentos sociais dos vários grupos dominados etc. CUNHA (1996) observa a não convocação da universidade (e de seus docentes e pesquisadores), mas sim a elaboração do currículo nacional por professores de uma escola privada da cidade de São Paulo, além da contratação de um consultor espanhol (CUNHA, 1996; MOREIRA, 1996; KNIJNIK, 1996, FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS, 1996). CUNHA (1996) questiona: “será que a *pressa* dos novos dirigentes do MEC levou-os a descartar a universidade brasileira, com seus pesquisadores tão *lentos e questionadores*, em proveito da rapidez e eficiência da Universidade de Barcelona?” (p.61).

Com relação ao índice do fracasso escolar apresentado pelos PCN, para KNIJNIK (1996) isto é apenas uma justificativa para dizer que algo deve ser feito. A FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS (1996) discorre sobre a preocupação dos PCN em melhorar a “qualidade” da educação, entendendo que esta qualidade estaria em diminuir as evasões e repetências, só que, o baixo rendimento dos alunos das escolas públicas se deve a várias causas

que não seria, primordialmente, a existência ou não de um currículo como referência.

Sabemos que o fracasso escolar é parte de um padrão mais amplo de distribuição desigual e injusta de recursos materiais e simbólicos. Neste sentido, parece certo que uma política econômica e social dirigida diretamente para a modificação desse produto teria mais efeito do que uma política de uniformização curricular (p.231).

Assim, os PCN como um elemento de diagnóstico é inexpressivo ou redundante, visto que já se sabe quais são as dificuldades que a área educacional encontra, bem como se existem algumas soluções para resolvê-las. Não seria preciso, portanto, a criação de uma referência curricular para estar por dentro da existência desses problemas.

BERGER FILHO (1999) discorre sobre a elaboração da proposta dos PCN, da qual participou, que foram encaminhadas para o Ensino Médio, e dos referenciais curriculares para a educação profissional. Segundo ele, resolveu-se trabalhar com o chamado “currículo por competências”, tendo como referências teóricas a epistemologia genética de Piaget e a lingüística de Noam Chomsky. Para ele:

A idéia básica da construção de estruturas mentais [ou esquemas mentais ou competências] na apropriação pela mente humana dos conhecimentos e da constituição mesmo de conhecimentos pela relação de interação com o meio humano, social e natural, que geravam a possibilidade de significar o mundo, de apropriar-se de novos elementos integrando-os na rede de esquemas mentais e de reutilizar estes elementos de forma criativa em novas

situações, foi o princípio básico para a construção deste conceito por nós (p.2).

E, embora existam divergências entre os pensamentos de Piaget e Chomsky, o que os reúne, segundo o autor, é a concepção básica de que a espécie humana possui capacidade **inata** de: 1. construir o conhecimento; 2. de construí-lo interagindo com o mundo; 3. de referenciá-lo e significá-lo social e culturalmente e 4. de mobilizar este conhecimento frente a novas situações de forma criativa (p.2).

Para BERGER FILHO (1999) a construção do saber possui três processos distintos: no primeiro, a construção do saber pressupõe a construção do saber individual e isso advém das experiências vivenciadas. No segundo processo, a construção do saber se dá através da construção de competências (ou estruturas mentais), o que implica na mobilização e significação desses conhecimentos. Finalmente, no último caso, essa construção pressupõe a aquisição do conhecimento historicamente acumulado e que tem como base a apropriação realizada através da transmissão. Para o autor, a escola estaria exercendo influência somente no terceiro processo, ou seja, "a escola, via de regra, integra-se neste processo como mediadora dos conhecimentos já produzidos..." (p.2). A escola deve fazer uma integração entre os três processos (construção do saber individual, construção de competências e aquisição de saberes), além de dar significado a essa integração com o intuito de se evitar a memorização.

O que BERGER FILHO (1999) define como competências? As competências seriam esquemas mentais que envolvem as ações e/ou operações mentais de cunho cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que, ao serem mobilizadas pelos saberes tanto teóricos como experienciais, geram habilidades ou ainda o que ele denomina “saber fazer”. A proposta curricular tem como objetivo, portanto, não a transmissão do saber, mas sim “o processo mesmo de construção, apropriação e mobilização destes saberes” (p.3).

Sendo assim, o autor descreve os objetivos dessa “nova” escola seguidora dos pressupostos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais: nela existe uma **menor** centralização do acúmulo de informações e da “falsa” erudição enciclopédica. É uma escola integradora, no sentido em que se admite que não se aprende apenas no espaço escolar, integrando, desta forma, o conhecimento prévio que os alunos possuem (conhecimento espontâneo) e suas competências que serão construídas e apropriadas na escola. A escola, pautada no currículo por competências, coloca como centro de suas questões o **aluno**. Este passa a ser o “agente inegociável da aprendizagem”, visto que o papel do professor passa a ser o de fazer aprender e não o de ensinar. Desta maneira, uma escola que segue os princípios dos PCN terá “uma prática pedagógica diversificada, [será] uma escola diferenciada, [terá] uma pedagogia ativa” (p.4).

2.3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Construtivismo

No que diz respeito à concepção construtivista dos PCN, AZANHA (1996) ressalta a dificuldade de entendimento da concepção, dado o caráter resumido e simplista com que os PCN a aborda. A partir dessa dificuldade, o autor propõe alguns questionamentos: o primeiro refere-se à adoção de uma teoria psicológica como referencial para um projeto educacional. A prioridade da Psicologia na elaboração das diretrizes nacionais não permite a entrada de outras áreas, como a Sociologia, História, Antropologia, Direito, Arte etc. Não se trata de criticar a Psicologia em si, o que o autor aponta é para a não garantia das outras áreas, o que poderia levar à abertura de discussões. É interessante a colocação da FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS (1996): “Na ausência de uma bem fundamentada perspectiva sociológica, filosófica, política, ficamos limitados a uma visão focalizada num aprendiz universal, idealizado, desencarnado (masculino, evidentemente)...” (p.239). KNIJNIK (1996) considera importante a diversidade psicológica mas não quando a diversidade sociológica é colocada de lado, já que é justamente a diversidade sociológica que demonstra a impossibilidade de se conceber um currículo único e homogêneo para uma sociedade essencialmente heterogênea.

Isso confere aos PCN um caráter tecnicista, cuja pedra angular de suas “preocupações” expõe apenas a faceta das teorias que discorrem sobre como os alunos aprendem e de como se deve ensinar, ao contrário do que é dito no discurso oficial que coloca como preocupação central a questão da cidadania.

Para AZANHA (1996), outro questionamento refere-se à adoção de uma única teoria em detrimento da pluralidade teórica, defendida pela Constituição Federal de 1988. Ele questiona-se sobre o por quê de uma concepção construtivista de aprendizagem e não outras. Embora a ciência procure buscar teorias verdadeiras, ela não consegue dar conta de uma verdade absoluta, uma vez que, fazer ciência implica em dizer que todas as teorias são passíveis de crítica. Ao menos deveriam ser. Uma única teoria, portanto, não daria conta de explicar os fatos, os PCN deveriam ser construídos levando-se em consideração os valores relevantes na formação da cidadania brasileira, já que a formulação das diretrizes nacionais de um currículo não é estritamente científica. Contudo, os Parâmetros não apontam para outras teorias, estipulando uma única concepção de aprendizagem e ensino, de maneira impositiva, o que impossibilita a existência de espaços para colocação de idéias e discussões. A ausência de divergência, tanto na ciência como na política, impossibilita o exercício efetivo de ambas. Para o autor: “Em ambos os casos, o pressuposto é o de que a unanimidade de opiniões [na ciência] e o consenso político não são garantia, em quaisquer condições, de alcance da verdade e de defesa do interesse público” (AZANHA, 1996, p. 83).

Ao discutirem o construtivismo, BERGAMO & POLONI (1998) definem o indivíduo concebido pelos PCN como *homo piagetianus*. Esse indivíduo **solitário** (reflexo da sociedade capitalista) contrapõe-se ao indivíduo **solidário**, passando a ser entendido como um

ser cognitivo formado por estágios de desenvolvimento e apto a pensar por estruturas lógico-matemáticas, desviando-se para o

individualismo impermeável à consideração da dialética como uma lógica inerente às relações sociais ... (p. 17).

Ao analisarem os comentários contidos na “Breve Análise” dos PCN, os autores descrevem o *homo piagetianus* caracterizado pelo seu individualismo, auto-suficiência, transmissor e portador da ideologia dominante.

Segundo DUARTE (1999), César Coll extrai das várias teorias o que lhe parece ser útil, interpretando-as da forma que lhe convém. São utilizados jargões pseudocientíficos para referendar seu discurso, “normalmente bastante asséptico”, nos termos do autor, que considera o construtivismo formulado por Coll, eclético, já que incorpora conceitos de diversas abordagens psicológicas e educacionais, na psicologia, por exemplo, destacam-se a “psicologia genética” de Piaget, a “teoria sóciointeracionista” de Vygotsky e as “explicações da atividade significativa”, de Ausubel.

2.4. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e seu Impacto sobre os Professores

Algumas críticas são feitas com relação aos PCN que, direta ou indiretamente, acabam por influenciar na postura que o professor vai adotar.

Uma questão muito discutida é relacionada ao documento como sendo um Currículo Nacional. O que isso quer dizer? No parecer da FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS (1996) existe a crítica de que o

currículo nacional, embora se denomine flexível e não obrigatório, trata-se apenas de uma questão de retórica, já que são especificados minuciosamente os conteúdos, objetivos, a avaliação e até mesmo a metodologia. Segundo eles, a retórica é utilizada como estratégia porque grande parte dos educadores possui um compromisso democrático, não admitindo, portanto, a imposição de normas autoritárias. No entanto, acredita-se que a intenção é a de estabelecer um currículo nacional hegemônico e burocratizante. KNIJNIK (1996) em seu parecer emitido sobre a versão preliminar dos PCN, solicitado pelo MEC, também aponta para o caráter nacional do currículo, num país marcado pela diversidade, segundo a autora. Ainda no parecer da FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS (1996) a justificativa para se estabelecer um currículo nacional é dada através da denominada “preservação de uma unidade cultural”, ligada ao estabelecimento de uma escola unitária. Numa sociedade dividida em classe, gênero, raças etc., os PCN deveriam garantir o questionamento do que viria a ser essa “identidade cultural nacional”. Como isso não é feito, o estabelecimento de um currículo nacional baseado em princípios universais, pouco contribui para diminuir as diferenças do desempenho educacional. Ao contrário, é muito mais provável que esse currículo aprofunde as desigualdades existentes baseadas em “visões hegemônicas masculinas, de classe dominante, de predomínio racial branco”, no entendimento da FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS (1996, p.232).

Desta maneira, como foi dito, o currículo nacional justifica-se na construção e preservação de uma cultura comum, que privilegia os discursos

dominantes, excluindo os discursos das classes oprimidas das salas de aula. MOREIRA (1996 citando CUBAN, 1995), refere-se à experiência dos Estados Unidos que pregam o mesmo discurso elaborado pelos PCN, sendo que as escolas situadas em áreas mais pobres continuam com problemas e dificuldades. A escola e o currículo, segundo ele, estão sendo, na verdade, capacitados para se adequarem às modernizações tecnológicas e/ou industriais, quando deveriam elaborar teorias pedagógicas que, considerando a exclusão social, procurassem instrumentalizar os agentes sociais para participarem e almejem a justiça social.

É possível estabelecer uma ponte sobre a discussão que BERGAMO & POLONI (1998) fazem sobre a formação dos professores de Matemática e as propostas dos PCN com a formação dos professores das demais disciplinas. Eles criticam o fato das Propostas Oficiais de Alteração Curricular não colocarem como ponto fundamental a formação dos professores, não discutindo temas importantes relativos à formação, que deveriam garantir a existência de professores atentos à realidade repleta de contradições na qual estão inseridos, bem como seus alunos; interessados em entender e participar dos problemas sociais e comprometidos com o desenvolvimento intelectual, social e político de si mesmos e dos educandos.

Ao pregarem o que BERGAMO & POLONI (1998) denominam de “racionalidade técnica acadêmica”, direcionada para as estruturas cognitivas dos alunos, os pressupostos dos PCN afasta-os do contexto sócio-histórico e político. Nesse contexto, encontram-se professores descompromissados e que legitimam a cultura dominante. Os autores perguntam: se é possível acreditar que

as propostas elaboradas pelos PCN pretendem que o professor conceba os alunos como atores coletivos e não seres isolados e robotizados; se os professores estão, de fato, envolvidos com a democracia e a Escola Pública; se as propostas possibilitam que eles se coloquem de maneira autocrítica para que se clarifique a prática de uma pedagogia mais abrangente, caracterizada pelo comprometimento político ao invés da simples transmissão do saber.

Mas, ao concluírem o que os PCN, como proposta, estão assegurando, os autores respondem seus questionamentos, pois, para eles, os mesmos estão não apenas **validando** como também **melhorando** a prática de educadores que possuem “posicionamentos apolíticos”, que mantêm distância das incertezas geradas pelas contradições de classes, que justificam suas omissões como uma impossibilidade política, adotando posturas e ações que promovem os interesses da classe hegemônica. Além disso, esses professores acreditam que a política não possui nenhuma interligação com suas objetividades científicas, dicotomizando, portanto, a educação da visão social de mundo, fingindo que a emancipação só pode ser conseguida fora da escola.

MIZUKAMI (1999), realiza um estudo no qual focaliza as séries iniciais abordadas pelos PCN e a relação dos professores e futuros professores com relação às propostas. A autora conversou com professores das séries iniciais do ensino fundamental e constatou o seguinte: com relação aos professores que já estão atuando, por não terem recebido o conjunto dos PCN que lhes fora prometido, muitos têm que consultar os que estão na escola ou os dos colegas. Esses mesmos professores afirmam não sentir dificuldade em lidar com os PCN,

pois para eles, os mesmos não diferem das propostas anteriores da Secretaria de Educação. Além disso, são poucos o que leram os volumes e que procuram seguir suas diretrizes, quando o fazem, o que procuram principalmente é relativo aos Temas Transversais, mas não existe um estudo sistemático assumido institucionalmente. Já no que concerne aos futuros professores e aos futuros formadores de professores, MIZUKAMI (1999) afirma que muitos ouviram falar dos PCN, mas poucos leram. Os formadores de professores relatam casos de resistência por parte dos alunos em estudá-los, por se tratar de "documentos considerados por eles como expressando a visão do sistema" (MIZUKAMI, 1999, p.53).

Independente de manter a convivência dos educadores representantes da classe dominante descritos por BERGAMO & POLONI (1998), ou de educadores e futuros educadores que sequer se aproximam de maneira crítica para lerem os PCN (quando o lêem), como descreve MIZUKAMI (1999), a preocupação de AZANHA (1996) se faz relevante: a de que a imposição de uma teoria (no caso, o construtivismo), baseada na certeza incontestável, venha gerar insegurança nos professores, relativas às suas práticas, o que levaria tais propostas, segundo ele, a contribuírem no desserviço da autonomia profissional. Contudo, não se deve ignorar a "esperança" que MOREIRA (1996) possui, que se manifesta em esperar, como já aconteceu em outras ocasiões, que o professor deixe as propostas "sabiamente" de lado, continuando a agir da mesma forma, resistindo à entrada dos PCN na escola. "O problema, porém, é distinguir entre uma resistência crítica que se tenta fazer construtiva e coletiva e uma outra,

individualista, que constitua mais uma atitude de comodismo que de rebeldia criativa” (MOREIRA, 1996, p. 108-9). Mas, para não encerrar a questão e abrir espaço para uma reflexão por parte de quem lê, colocamos a questão da obrigatoriedade ou não de se adotar os PCN: segundo os membros da FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS (1996), embora o documento introdutório fale da não obrigatoriedade (outra vez uma questão de retórica, para eles), os PCN estão sendo adotados como se fossem obrigatórios, principalmente pelas secretarias estaduais de educação. Ao mesmo tempo que se fala da não obrigatoriedade, argumenta-se que, se o currículo não for obrigatório, não será possível alcançar os objetivos propostos, como formulação de uma política de formação docente, sistema nacional de avaliação etc.

2.5. Os Parâmetros Curriculares Nacionais a Serviço do Neoliberalismo

Os PCN surgem, como já foi dito, como uma reforma do modelo educativo. As orientações pedagógicas são substituídas radicalmente por uma única referência curricular para todo o país, pois se constatou que as tendências pedagógicas até então vigentes não estão orientando as práticas educacionais. O estudo realizado pelos formuladores dos PCN, citado por AZANHA (1996), aponta para as iniciativas e falta das mesmas, contradições, descontinuidades administrativas encontradas nas propostas da década de 1980, contudo, não checam como essas propostas estariam repercutindo, efetivamente, nas práticas

escolares, permanecendo apenas no campo das idéias; apontando para o fato de que teoria e prática nem sempre são coerentes entre si, portanto, haveria a necessidade de uma pesquisa empírica. Nas reformas contínuas da educação brasileira, geralmente quando se propõe uma nova reforma, não se tem estudos sobre a repercussão das reformas anteriores, como aconteceu com essa nova reforma imposta pelos PCN. Nas palavras do autor:

É claro que, muitas vezes, uma reforma de aspectos da realidade educacional pode se justificar a partir de decisões políticas, mesmo na ausência de investigações empíricas extensas e exaustivas. Mas não é esse o caso dos PCN, nos quais são preconizadas alterações das próprias práticas escolares em todas as suas dimensões (AZANHA, 1996, p.76-7).

TRAGTENBERG (1996) traz uma fala muito interessante sobre reforma e educação: “a conciliação é o esquema de reformar para que nada mude. Por exemplo, quando não se quer mudar nada na área de educação, se faz uma reforma educacional. Aí você sabe tranqüilamente que nada muda” (p.32).

Segundo MOREIRA (1998), o propósito dos PCN é psicologizante e tradicional, objetivado no *como ensinar* ao invés de priorizar o *que ensinar*. Ainda que os PCN se mostrem como novidade, ao observar o movimento da tecnocracia brasileira, a autora aponta para a manutenção dos velhos sistemas, citando, como exemplo, o fato de que em 1996, a união transferiu para os Estados e Municípios a responsabilidade **financeira** pelo ensino fundamental, estratégia vinculada aos interesses do “enxugamento” do Estado. Segundo ela: “É também neste sentido que os Parâmetros Curriculares Nacionais

vêm facilitar os condicionamentos para a manutenção da dependência da sociedade brasileira...” (ALMEIDA, 1998, p.34).

Antes de continuar, vale abrir um parênteses sobre a discussão que a autora faz sobre a transferência que a união faz no que diz respeito à responsabilidade **financeira** dos Estados e Municípios. AZANHA (1996) reporta à atual Constituição Federal que delega a competência da organização de seus próprios sistemas de ensino aos Estados e Municípios. No entanto, o que acontece é que ao elaborar as diretrizes curriculares, a iniciativa ministerial diminui o grau de autonomia dos Estados e Municípios (p.84). O que temos, portanto, é uma inversão nem um pouco inocente das funções delegadas aos Estados e Municípios com relação às suas diretrizes e bases da educação nacional: eles passam a ser responsáveis pelo econômico (até então papel do Estado) e são privados de realizarem seu papel, que seria a elaboração de diretrizes curriculares que venham a atender às necessidades pedagógicas, sociais, culturais e políticas de professores e alunos.

BERGAMO & POLONI (1998) discutem um dado de importância ímpar: trata-se da leitura “despreocupada” dos PCN e a leitura “preocupada”. Na primeira leitura, a impressão que se tem é de que existe uma preocupação na construção de uma sociedade justa, formadora de cidadãos autônomos, críticos e ativos, participantes de decisões relativas à igualdade social. Desta forma, os PCN colocam a possibilidade de se construir uma *sociedade socialista*. Mas, ao realizar a denominada “leitura preocupada” (isto é, crítica), os

autores discorrem sobre a evidência de que o texto está saturado de colocações ideológicas, mantenedoras da classe dominante. Em suas palavras:

assujeitados a um poder hegemônico, Presidente da República, Ministro de Estado da Educação e do Desporto, Secretário Executivo, Coordenadores, Elaboradores, Consultores e Assessores destes PCN pretendem um mundo à sua imagem e semelhança (p. 14).

Não se pode esquecer que a burguesia, por si só, não se mantém, daí a necessidade de inculcação de sua ideologia através da educação, mídia, etc.

Para finalizar, podemos concluir que os PCN possuem uma visão de resolução dos problemas imediatista (para satisfazer o aluno-consumidor, idealizado pelo neoliberalismo?), em detrimento de uma análise crítica e democrática das situações referentes à vida escolar. O que se tem é “a insistência no discurso da subordinação aos princípios ideologizantes de gerenciamento da ‘eficiência’, da ‘excelência’, da ‘qualidade’, do ‘mérito’, da ‘hierarquia’ e do ‘controle’” (BERGAMO & POLONI, 1998, p. 5-6).

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1. O professor que se tem...

No que diz respeito aos PCN e a questão atual que se coloca relativa aos temas transversais, referente à formação dos professores, algumas questões podem ser levantadas, como por exemplo, como está sendo garantido ao professor o contato e o domínio dos conteúdos que os temas transversais abordam assim como a forma com que o professor está atuando em sala de aula e, se de fato, está sendo garantida de alguma maneira, em sua formação, a proposta que os PCN trazem consigo.

A sociedade tem como característica delegar à escola uma série de tarefas e funções, o que é facilmente verificado na educação pré-escolar e na escolaridade obrigatória. A instituição escolar sofre pelo fato de suas estruturas estarem enraizadas no sentido de garantirem situações que mantêm o poder e confundem as divisões sociais. Quando se considera a escola “em crise”, muitos se reportam ao seu caráter conservador, sua aceitação acrítica de fatos

constrangedores e de sujeições. Mas pode ser inserido no quadro descrito o resultado imperfeito do esforço social na tentativa de criar possibilidades para as classes desfavorecidas (SACRISTÀN, 1992, CAVACO, 1995).

Existe no discurso do saber escolar a idéia de que os professores devem saber e transmitir o que sabem aos alunos. Segundo SCHÖN (1992), esse tipo de saber é tido como certo, reportando a uma profunda e quase mística crença na existência de respostas exatas. Existe também o clássico conceito do professor e do ensino vistos como um ofício, no qual, o “professor-artesão” apóia-se em saberes adquiridos pela experiência (prática social e coletiva), a qual seria o “saber-fazer” do professor. No entanto, essa acepção não é suficiente para se explicar a profissionalidade (do professor), “pois a prática desenvolve-se em contextos reais e é carregada de intenções e interpretações” (SACRISTÀN, 1992, p. 79).

CAVACO (1995) relata seu estudo realizado em 1989 sobre o desenrolar da vida pessoal e profissional de diversos docentes do ensino secundário. Nesse estudo, a autora observa que a identidade do professor se constrói num processo de socialização que ocorre dentro do espaço escolar, dando-se através da obtenção de competências profissionais e pela internalização de normas e valores relativas à atividade e ao desempenho do seu papel como professor. O que se nota, a princípio, é a tentativa do professor em fazer valer suas expectativas pessoais, aspirações e projetos e as dificuldades que ele encontra relativas a várias questões: escolha de horários, horas dispersas, atribuição de classes com alunos considerados difíceis. Os professores pesquisados pela autora

falam da falta de estímulo quando desejam realizar coisas novas, a falta de experiência ou então o excesso de certezas que deformam as relações entre os próprios professores, que, movimentando-se no mesmo espaço, acabam por não se reconhecerem, situação que conduz ao isolamento e à incompreensão.

GARCIA (1992) refere-se ao fato de que as instituições universitárias, assim como as instituições dedicadas à formação do professor, simplesmente se “esquecerem” da iniciação profissional dos mesmos. VEENMAN (1984, citado por GARCIA, 1992) conceitua como “choque da realidade” o momento pelo qual os professores passam seu primeiro ano de docência, caracterizando-o por intensa aprendizagem, geralmente do tipo ensaio e erro, pautados numa lógica pela sobrevivência.

O discurso que tenta redimensionar a escola, que CAVACO (1995) chama de “discurso oficial de sedução”, que traz soluções baseadas na inovação, criatividade e autonomia, não consegue esconder uma realidade cuja rotina é estritamente regulamentada e as contradições vivenciadas no espaço escolar, embora ocultas, gerando desconforto, que por sua vez provoca desconfianças e limitações, inviabilizando os professores de aprofundarem-se em sua realidade pessoal e profissional.

Diante disso, o que se encontra é um professor que, ao modelar sua identidade profissional, fixa-se de maneira defensiva nos saberes que domina ou então nos que são formulados por manuais e programas. Há uma ampliação das fronteiras psicológicas, institucionais e, como alerta a autora, as fronteiras da sala de aula acabam por tornarem-se fronteiras reais, onde o que se aprende na

escola, por diversas vezes, não passa de esquemas de ação repetitivos, de receitas ausentes de imaginação, pela falta de informação e na transmissão de um saber morto, fragmentado e, portanto, sem sentido (CAVACO, 1995). VYGOTSKY (1979) demonstra, através de sua experiência, a esterilidade de se ensinar conceitos de uma forma direta, sendo que o professor que tenta fazê-lo apenas consegue obter da criança um “verbalismo vazio”, mas cujo sentido não lhes diz respeito. Cita TOLSTOY que diz ser impossível a transmissão pura e simples de um conceito. "Aquilo que uma criança necessita, diz Tolstoy, é de uma possibilidade de adquirir novos conceitos e palavras a partir do contexto lingüístico e geral" (TOLSTOY citado por VYGOTSKY, 1979, p. 113). Uma vez que passa a utilizar o conceito, tomando posse dele no sentido de, ao utilizá-lo, este fazer sentido para a criança, sua aprendizagem não se perde no vazio de uma memorização dissociada da realidade da criança.

MOYSÉS & COLLARES (1996) refletem muito bem sobre essa concepção do saber:

É essa concepção [acabada, ahistórica] que a maioria dos alunos apreende na universidade. Uma concepção que tem por corolário entender o profissional, o professor, também como pronto e acabado. Ahistórico. Detentor de um conhecimento pronto, tende a olhar o mundo e qualquer novo conhecimento que se produza, qualquer proposta, no caso educacional, a partir da posição de alguém que já está pronto, com um conhecimento pronto. Olha o mundo como alguém que sabe; olha a criança em busca do que ela não sabe, o que ela não tem, de suas carências (p. 111).

Assim, desprovido de um conhecimento que está sempre se transformando para dar coerência à sua prática e não deixar a estagnação interferir de maneira a colocar em risco as suas (possíveis) competências, o professor acaba deixando-se ficar num terreno desprovido de reflexão e com crenças extremamente ultrapassadas. Para ilustrar esse fato, podemos nos valer de um trabalho muito interessante realizado por MOYSÉS & COLLARES (1996), no município de Campinas, em dez escolas e com 40 professoras da primeira série, no qual as autoras analisam as opiniões delas a respeito da questão educacional de maneira ampla e do fracasso escolar e suas causas, especificamente. Muito se tem a falar das descobertas ali encontradas e que nos darão uma noção mais precisa do que a falha no processo de formação dos professores pode produzir. No início do trabalho, as autoras solicitam uma espécie de “previsão”, por parte das professoras, dos alunos que passariam de ano e dos que reprovariam.

É necessário esclarecer que qualquer prognóstico feito nesse sentido, segundo as autoras, seria demasiado precoce. Sendo assim, ao perguntar para as professoras o por quê de um aluno não aprender e sua possível reprovação, foram encontradas respostas que se reportavam diretamente à criança, em sua grande maioria, ou então a sua família. Em nenhum instante foi apontado que a causa poderia encontrar-se nos aspectos pedagógicos ou educacionais, isentando totalmente o sistema sócio-político e educacional das causas diante do fracasso escolar.

As autoras identificaram a criança como depositária de inúmeras teorias contraditórias que explicassem seu fracasso escolar. Mas foi possível

visualizar que os preconceitos giravam em torno de questões de classe, gênero e raça, ou seja, falas como: "não vai passar porque fica largada, os pais são alcólatras ..." ou "as crianças não aprendem porque são imaturas, precisam ser reprovadas porque são muito novinhas" (p. 110), são exemplos encontrados não apenas na concepção das professoras, como foi observado também nas aceções de médicos e psicólogos. "A percepção da criança como ser imaturo é tão intensa, tão difundida, que às vezes chega a dar a sensação em ousadia extrema, de que é o que restou como mais forte, mais concreto, de toda a teoria de Piaget" (MOYSÉS & COLLARES, 1996, p. 110). Colocado nesses termos, cabe então ao professor esperar que o momento de "maturidade" da criança aconteça, caso contrário, nada pode ser realizado. A respeito disso, VYGOTSKY (1979) em suas investigações, chegou à conclusão que a natureza social e cultural do desenvolvimento das funções superiores podem e devem ter a mediação e a cooperação dos adultos e do ensino que estes ministram (p. 139), ou seja, o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem é de extrema importância para a aquisição e assimilação de conhecimentos novos ou deficientes que a criança possui, sendo que, relegar à criança a responsabilidade de sua aprendizagem é omitir a necessidade do professor em todo esse processo. VYGOTSKY (1979) supera a idéia defendida na época de que mesmo crianças que nunca freqüentaram a escola poderiam desenvolver formas de pensamentos mais elevados, desde que atingidos todos os seus processos de maturação. O que chamou a atenção de MOYSÉS & COLLARES (1996), foi a presença muito viva de, para os que se encontram no espaço universitário como elas, ainda existirem discursos e teorias tão

ultrapassados. Elas puderam perceber no discurso das professoras, referências aos possuidores de deficiências mentais como seres despossuídos de alma, do pobre, do negro e da mulher como sendo seres inferiores!

Para LAWN & APPLE (1989 citados por SACRISTÀN, 1992), o trabalho dos professores está marcado por vários fatores que os afetam: o progresso da especialização, a crescente fragmentação do ensino, o caráter técnico dos currículos, sua elaboração prévia por especialistas, a intensificação do trabalho docente, com uma sobrecarga de atividade, tudo isso pesa como fatores que promovem a desprofissionalização do professorado. Além disso, MOYSÉS & COLLARES (1996), se reportam aos chamados cursos compactados em 30 ou 40 horas, cuja função é a mera transmissão de conhecimentos ao professor, sem levar em consideração o conhecimento prévio e a prática pedagógica que este possui. É evidente que a forma como é estabelecida essa transmissão de conhecimento não garante a apropriação efetiva de novas teorias.

Ao adentrarmos um pouco mais na formação continuada, podemos reportar-nos a MINTO (1998) que, ao analisar a Constituição de 1988, discute que a formação dos professores estaria respaldada em leis e documentos que formulam a necessidade da formação continuada, na qual o artigo 27 prevê o funcionamento nos intervalos dos períodos e horários letivos regulares visando dar oportunidades de aperfeiçoamento para os educadores bem como para os profissionais do corpo administrativo. O artigo 64 da Constituição ratifica o pressuposto no artigo acima, falando de diferentes estratégias para a educação continuada e aprimoramento profissional.

O autor acredita que o artigo 75 possibilita uma boa explicitação a respeito do assunto, o qual fala da política de incentivo ao aperfeiçoamento do professor, incluindo a especialização e a utilização e recurso aos meios educacionais a distância. MINTO (1998) lembra que no artigo 86, que as despesas (remuneração) e desenvolvimento do ensino para o aperfeiçoamento também é garantida pela lei. No entanto, existe um descompasso e um abismo que se impera entre a lei e a implantação da mesma. Segundo o autor: "Cascatas de dispositivos legais são 'inócuas', se não cumpridas" (MINTO, p. 178).

O autor ainda analisa as "Diretrizes Gerais para a Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas da Educação Básica", publicadas pelo MEC em 1993, apontando a existência de várias intenções voltadas para a melhoria do desempenho dos profissionais da educação, investimento na formação dos educadores futuros, mudanças no sistema educacional a fim de que as práticas se efetuem e, finalmente, há o reconhecimento de que a má qualidade da formação dos professores é de natureza estrutural. A questão premente da fala do autor encontra-se no por quê de tais leis não serem cumpridas e a constatação de que a sociedade se configura através de ausências, segundo ele: a ausência de vontade política na construção de uma sociedade justa e igualitária e a ausência de controle social, que é indispensável para se almejar uma sociedade que se quer, comprometida com a grande maioria da população.

Se tais leis fossem seguidas, possivelmente seria possível ver e pensar o professor através de visões que o colocam no campo do seu fazer e concebê-lo de forma mais integrada, não como um cumpridor de um papel

estereotipado, e sim como homem/cidadão/profissional inserido e em ação junto à sociedade.

3.2. O professor que se quer...

VASCONCELLOS (1998) nos apresenta a idéia de que toda ação está pautada num nível de reflexão e que na ação consciente dos sujeitos existe em termos de elaboração, um sentido, uma justificativa, sendo que a marca do homem está na **intencionalidade** de seus atos. Desta forma, levando em conta o que SILVA (1991), entre outros autores, diz, que educar/ensinar é um ato político, ao decidir por um objetivo e não outro, selecionar um conteúdo e não outro, o professor está revelando seu posicionamento político.

Se esse posicionamento político e sua prática em sala de aula são alienados, VASCONCELLOS (1998) sugere a reflexão como o trabalho e avanço dos obstáculos da consciência, despertando no professor não somente um conhecimento da realidade, como também a aquisição de uma nova intencionalidade e um novo plano de ação. Para que consiga efetivar esses processos é necessário que o sujeito (professor) esteja **convencido** de que “sua ação é importante, embora limitada. Corresponde a uma mobilização inicial, à gênese do resgate do professor como sujeito”(p.7), o que implica em uma reconstrução do sujeito mediador. Nesta reconstrução, está implícita a mudança da prática educativa, das concepções e do enfrentamento da realidade. Uma vez

convencido de que sua ação é importante, a reflexão possibilitará ao professor uma intervenção que possa garantir a construção de um caminho viável de mediação. O convencimento do professor e de sua intervenção deve ser tema estudado e analisado na formação dos mesmos, pois, para FREIRE (1996) ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, entendendo o futuro como algo que pode ser problematizado e transformado, e não como uma instância inexorável.

GARCIA (1992) vê dois aspectos importantes na formação do professor: o primeiro acredita na necessidade de conceber a formação como um *continuum*, no qual o nível de aperfeiçoamento encontra-se na formação inicial propriamente dita, o que livra o professor do estereótipo de “produto acabado” e o segundo aspecto refere-se à indagação-reflexiva, que analisa as causas e conseqüências da conduta docente, com o objetivo de superar os limites didáticos da aula.

Acreditando que o homem pode intervir na História e transformá-la, VASCONCELLOS (1998) fala da urgência em se pensar em termos de projeto, compromisso e transformação da realidade.

A capacidade reflexiva permitirá que o professor pense coletivamente em sua realidade, em sua prática e, na medida do possível, na superação das contradições que tanto mal têm causado aos alunos e à sociedade. Segundo FREIRE (1996), o momento importante da formação permanente dos professores se dá quando ocorre a reflexão crítica sobre a prática.

SILVA (1991) afirma que a transformação deverá ocorrer em dois planos distintos: contra o poder dominante e os privilégios e dentro da escola ou sala de aula. Devido a coisificação do professor, o que se pode constatar é que grande parcela “parou no tempo”, reproduzindo em sala de aula mecanismos de opressão da elite. A necessidade de uma reflexão didática se faz urgente, visto que a escolha metodológica do professor encontra-se limitada, gerando esforços desnecessários em sua prática pedagógica ou ainda o mau atendimento dos alunos.

ALVES & GARCIA (1995) entendem que o conhecimento, como busca permanente, ocorre na experiência prática do sujeito, por isso mesmo concebem o conhecimento como sendo **prático**. Além de prático, o conhecimento é **social**, porque ocorre nas relações entre os homens e é **histórico**, já que é construído pelos homens ao longo da história. Desta forma, é inconcebível acreditar o conhecimento como algo acabado, uma vez que está sempre em construção. O pensamento das autoras contrapõe a concepção tradicional do conhecimento como um produto ordenado, linear e hierarquizado. FREIRE (1996) articula a discussão com os alunos dos saberes construídos em suas práticas cotidianas (social) ao ensino dos conteúdos, estabelecendo o que ele chama de “intimidade” entre os saberes curriculares e a experiência social dos educandos.

Cabe discorrer sobre a problemática dos currículos e, portanto, dos saberes que estão neles contidos. Para MOREIRA (1995) uma das justificativas da evasão e da repetência encontra-se na dificuldade dos professores de ensinarem os alunos das camadas populares, visto que as faculdades não

preparam estes professores para o manejo da cultura popular, possuindo um ensino de caráter elitista. Assim, o currículo que os professores seguem é construído para atender a ideologia que os grupos dominantes querem que seja inculcada na população, garantindo a reprodução dos privilégios e das desigualdades sociais e não permitindo que a classe trabalhadora reconheça-se como portadora de sua cultura e de seu discurso, tendo sua voz negada dentro e fora da escola, impedindo-a de lutar pela melhoria de suas condições de vida.

A necessidade que se coloca, segundo MOREIRA (1995) é a de se levar em consideração, na prática pedagógica, a cultura e a experiência de origem do aluno. Para tanto, os professores devem planejar e implementar o currículo e sua prática a partir dessas experiências (seria esse o ponto de partida), isso é algo que precisa, segundo o autor, “ser feito, e bem-feito” (p.39).

Em sua formação profissional o professor precisa estar capacitado para compreender o universo cultural do aluno, rompendo com a visão passada pelos currículos que vincula a cultura com as formas culturais dominantes, o que MOREIRA (1995) denomina como “visão etnocêntrica”. Aí nasce a necessidade de romper o que está interiorizado no imaginário do professor sob a forma de dicotomizações que pregam a cultura *versus* a cultura pobre, o saber teórico *versus* o saber prático etc., e com isso possibilitar o surgimento da consciência da pluralidade cultural.

Ainda dentro desta questão, para FREIRE (1996) o educador pode impor desgostos e travar o processo de aprendizagem do aluno caso não respeite a sua “leitura de mundo”. Respeitando essa leitura, o professor poderá

com o educando (e não *sobre* ele) tentar transpor uma maneira ingênua de entender o mundo para outra que seja mais crítica. Esse respeito permite que a curiosidade, mola propulsora para o encaminhamento do conhecimento, se estabeleça, sendo que a escola deve sempre instigar a curiosidade, ao invés de amortecê-la ou domesticá-la. O desrespeito à “leitura de mundo” do aluno revela o gosto elitista, portanto antidemocrático do educador que, desta forma, não escutando o aluno, não fala com ele, apenas deposita seus comunicados. Esse é o papel do professor neoliberal que é um treinador, transferidor de saberes e exercitador de destrezas, segundo o autor.

A tônica desta discussão que almeja o professor como um sujeito reflexivo e comprometido politicamente requer uma análise da qual não se pode prescindir: é aquela que interliga a *afetividade* com a *cognição* para que ocorra qualquer ação transformadora, isto é, é preciso entender o professor como um ser desejante, um ser que quer. Evidentemente, o elemento racional é imprescindível para efetivar a ação do indivíduo, contudo, separar o desejo do saber é um equívoco: “O elemento racional embora necessário, não é suficiente para configurar a ação humana: quantas vezes o indivíduo sabe, mas não faz, não dá o devido valor àquele conhecimento; falta o impulso, o investimento afetivo que vem do desejo” (VASCONCELLOS, 1998, p.14).

A afetividade do professor também pode ser exercida com relação aos seus alunos. A expressão da afetividade e a coragem de expressá-la significa uma autenticidade do compromisso do professor com os alunos. “Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente*

e *afetividade*” (FREIRE, 1996, p.159). Ser um professor frio, inatingível, severo, não implica ser um professor melhor (e democrático) nas relações e no conhecimento que deverão ser ensinados.

A respeito da reflexão na ação, SCHÖN (1992) explicita que essa conduta exige do professor a capacidade de individualizar, prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de 30, tendo o grau de compreensão e dificuldade desse aluno. Ele ressalta que o professor reflexivo passa por quatro momentos, a saber: primeiro ele se permite ser surpreendido pelo que o aluno faz. Depois reflete sobre o fato, isto é, procura compreender a razão do porquê sentiu-se surpreendido. Num terceiro momento, procura reformular o problema suscitado e, finalmente, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese.

Essa forma de posicionar-se diante dos fatos pode fazer com que o professor se frustre no instante em que se depara com a burocracia escolar, alerta o autor. Contudo, essa nova visão de conhecimento e da realidade também ameaça a escola, enrijecida em seu funcionamento, o que acaba gerando conflitos. Neste caso, é necessário que os educadores reflexivos tornem-se “navegadores atentos” à burocracia, utilizando a expressão de SCHÖN (1992).

Segundo SILVA (1991) para que ocorra a mudança é necessário partir da reflexão/ação sobre a sociedade e a prática exercida no espaço escolar. Essa reflexão/ação implica em se pensar não apenas os aspectos políticos como também focalizar o conteúdo e as técnicas do processo pedagógico que querem a mudança. FREIRE (1996) discorre sobre a questão de que lidar com pessoas em permanente processo de busca (pessoas e não coisas) traz ao professor o prazer de

entregar-se à reflexão da prática docente e discente, contudo, não se pode recusar a dar sua atenção “dedicada e amorosa” à problemática pessoal de seus alunos.

Ainda dentro da construção do “*professor que se quer*” vale discutir a questão da ideologia e do desvelamento da mesma tanto pelos professores como pelos alunos. Para o marxismo a ideologia apresenta uma idéia como racional, mas que na verdade exprime os interesses da classe dominante (RUSS, 1994, p.138). Segundo FREIRE (1996) a ideologia tem a função de escurecer a realidade e tornar as pessoas “míopes”. A preocupação que a ideologia encerra é a de fazer com que se aceite sem relutância o discurso cínico do neoliberalismo, que apregoa, por exemplo, que a validade do ensino está no treino técnico-científico do aluno e não em sua formação. Para o autor, o próprio discurso que prega a democracia, liberdade e eficácia acaba por asfixiá-las, visto que a liberdade encontra-se delimitada ou presa em formas de ser que refletem a domesticação alienante e invisível que se dá, na expressão dela, na “burocratização da mente”, levando o indivíduo ao conformismo e à acomodação. O professor, para MOREIRA (1995) deveria instrumentalizar o aluno para que este possa identificar os elementos ideológicos presentes nos textos que lêem dentro e fora da escola. Para isso, o professor precisa estar capacitado para “escutar” criticamente os diversos discursos, facilitando, conseqüentemente, a compreensão e crítica do aluno não somente referente aos textos, como também às práticas e experiências culturais. O professor sairia da superficialidade dos discursos engendrados e os decodificaria criticamente: “Formar um professor técnica e politicamente competente significa formar um professor que integre, em

sua atuação, conhecimentos, habilidades, crenças, valores e comprometimentos” (p.46). FREIRE (1996) também fala da necessidade de se desvelar o que está por detrás do que os meios de comunicação, com sua rapidez, apresentam. Rapidez essa que não permite que haja tempo para a reflexão, pois de uma notícia sobre Miss Brasil, como exemplifica o autor, passa-se para um terremoto na China. Para ele, o professor não pode desconhecer a televisão: deve usá-la e discuti-la. A comunicação nunca é neutra, tendo como propósito estar a favor ou contra a algo ou alguém, sutil ou explicitamente. Assim, a postura crítica e alerta diante das notícias, comerciais, programas etc. não podem faltar ao profissional comprometido em desvelar a ideologia imposta por esse meio de comunicação.

Ao falar da capacidade do professor refletir na e sobre a prática, SCHÖN (1992) traz a questão da imitação, que, para ele, tem um papel relevante na interação professor/aluno; lembrando que a imitação não é uma mímica mecânica, mas sim uma forma de atividade criativa, pois para imitar a ação de outrem é necessário entender o que há de essencial nela. Assim, quando imitamos, estamos tentando construir o que há de essencial na ação do outro e estamos testando a nossa construção ao desempenhar a ação. Isso permite com que o diálogo das palavras e da ação, da demonstração e imitação aproxime de tal forma o professor de seus alunos, a ponto de chegarem a uma convergência de significados (p. 90). Segundo VYGOTSKY (1989), para imitar é necessário que a criança domine os meios necessários para que possa avançar de algo que lhe é conhecido para algo que ela desconhece. A criança pode aprender através da imitação ações que vão além dos limites de sua própria capacidade. Esse aspecto

do pensamento de VYGOTSKY (1989) é de importância singular, pois, segundo ele, numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, através da imitação, a criança é capaz de fazer diversas coisas. Nesse momento, a criança pode atingir novos níveis de desenvolvimento. Ao diagnosticar na criança a zona de desenvolvimento real, o adulto poderá auxiliá-la a desenvolver potenciais que ainda estão latentes. É o que VYGOTSKY (1989) chama de “zona de desenvolvimento proximal”:

a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p. 97).

Desta maneira, para ele, a pedagogia deve seguir o desenvolvimento da criança e guiá-lo, tendo por objetivo não as funções já amadurecidas, mas sim as que estão em vias de maturação. Os professores devem se esforçar para desenvolver internamente o que está faltando na criança e não o que já está desenvolvido.

Para finalizar essa discussão, de maneira sucinta, utilizaremos de alguns preceitos que SILVA (1991) denominou para o profissional que deseja ser “um bom professor” e que foram discutidos no decorrer deste capítulo. São eles: privilegiar a transmissão de conteúdos culturais *significativos* e garantir a assimilação dos mesmos; o conteúdo que será discutido com o aluno deverá passar pelo crivo da crítica e da coerência do professor, pois o material curricular está impregnado pelos pressupostos da ideologia dominante; garantir a

continuidade sistemática do ensino a fim de que os conteúdos ganhem em especificidade e aprofundamento; vincular os conteúdos ensinados à história, mostrando que eles foram construídos por homens e não, como diz o autor, por “divindades extraterrenas”; atualizar-se sempre, para não cair no risco de acomodar-se. Uma dica muito importante do autor refere-se à participação ativa nas associações docentes que lutam pelo interesse dos professores, já que, brigar isoladamente, causa desgaste e desânimos individuais.

O que se quer, na realidade, na busca da postura do professor, é que este se encontre como sujeito, e não como objeto de sua história, capaz de intervir e modificar as situações impostas pela malvadeza neoliberal que oprime, mas não impede de se voltar, organizadamente, contra ele.

3.3. O professor e seu trabalho alienado...

Alienação vem do latim, *alienatio*, e significa “que pertence a um outro” (RUSS, 1994, p.8). A alienação ocorre sempre em face de alguma coisa.

Ao falarmos do trabalho intelectual dos professores, podemos reportar-nos a Marx, em seus “Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844”, ao discorrer sobre o trabalho alienado. A postura acrítica, ahistórica e não reflexiva da maioria dos profissionais pode ser definida pela forma como o capital e o trabalho se configuraram em nossa sociedade. O objeto produzido pelo professor

(conhecimento reproduzido), que é o produto de seu trabalho, opõe-se a ele, na expressão de MARX (1983) “como um ser alienado, como uma força independente do produtor” (p.90). Não é somente a atividade manual, caracterizada pela figura do operário, que passa por essa coisificação ou objetificação. Também as atividades intelectuais estão saturadas pela perversão que se lhe afigura diante desse contexto, no qual o trabalhador, neste caso o professor, tem na coisificação de seu conhecimento uma perda e a apropriação se dá através da alienação (p. 91).

Não é de se estranhar, desta forma, na pesquisa realizada por MOYSÉS & COLLARES (1996), não só a alienação das professoras diante do produto do seu trabalho, como em seu comportamento defensivo diante de novos saberes, o sintoma do desgaste desse cenário contraditório, nas palavras de MARX (1983): “quanto mais o trabalhador se desgasta no trabalho tanto mais poderoso se torna o mundo de objetos por ele criado em face dele mesmo, tanto mais pobre se torna a sua vida interior, e tanto menos ele se pertence a si próprio” (p. 91). Pois podemos notar que, utilizando-se de explicações e teorias arcaicas a respeito da visão da criança (e portanto do ser humano inserido no mundo), o professor não somente se acomodou em posições deformadas, como perdeu o interesse de buscar o novo, procurar soluções para o desenvolvimento de seus alunos e o seu próprio.

Desta forma, alienado em seu mundo e em seu trabalho, resta-lhe queixar e sentir o desgosto pelas coisas que não caminham, isolando-se e isolando os alunos do manejo das interações sociais. Isso caracteriza, segundo

MARX (1983), a alienação do trabalho, isto é, o trabalho é externo ao trabalhador e ao realizar o seu trabalho há a presença de sofrimento e carência de bem-estar, um cansaço físico e psíquico. O ensino está nas mãos do professor, mas a aprendizagem do mesmo lhe é externa, está nas mãos das crianças que, repletas de mazelas sociais, causam desconforto ou mesmo indiferença no professor que não se apropria do método de ensiná-la, delegando a elas a tarefa de aprender e amadurecem sozinhas. Dentro desse processo, ocorre o estranhamento não somente em relação ao saber, como também face ao aluno.

Nos primeiros anos de docência, o professor carrega consigo várias expectativas e se defronta com inúmeras dificuldades, o trabalho que deveria ser “atividade vital, vida produtiva”, como fala MARX (1983), corre o risco de transformar-se, ao longo da sua jornada, em apenas um meio para manutenção de sua existência, uma forma de sobrevivência. As leis, como lembra MINTO (1998), que auxiliariam na essência do trabalho do professor (e dos profissionais em geral), numa caminhada em direção ao processo de desalienação, são postas, esquecidas de lado.

A tarefa do professor para sair do processo de alienação consiste em retomar sua condição de sujeito da história e não objeto. Segundo VASCONCELLOS (1998) não se deve desconsiderar que existem muitos obstáculos no caminho, e, pela análise do que os professores pensam, muitas vezes vê-se que a incompetência é um fator que vive permeando suas idéias, levando-o a esperar soluções que venham de fora (do aluno, da família, da sociedade). “Além disto, é muito preocupante ouvirmos mais de uma vez

professores reportando-se aos dirigentes, nestes termos: ‘O que **vocês** estão fazendo por nós?’. Ora, só a ação do professor faz dele sujeito ...” (p.9) Para o autor é evidente que mudar essa situação não cabe apenas ao professor, mas é um erro quando se outorga ao outro a condição de Sujeito.

Como já foi discutido, o neoliberalismo promove o individualismo, o isolamento e a competitividade. O aumento crescente do desemprego, segundo ARCE (2000), e a luta para a manutenção dos empregos, faz com que os sindicatos se diluam e os trabalhadores acabem por abrir mão de seus direitos para preservarem seus empregos e seus salários mínguaes. A perda da força dos sindicatos, segundo a autora, facilita a destruição dos direitos até então adquiridos pelos trabalhadores. A lógica, é claro, é perversa. Impossibilitado de lutar, o professor tende a ter “triturada sua consciência”, na expressão de SILVA (1991), amortecendo-o da luta pelo poder de uma ação libertária. A coisificação do professor seria isso: torná-lo apático, “adaptado” à situação. Ainda observa o autor que, talvez devido às agudas pressões realizadas sobre o setor, os professores brasileiros ainda se encontram dispersos e desunidos, sem uma classe devidamente organizada para efetivar suas lutas reivindicatórias. São poucos os intelectuais autenticamente orgânicos que podem representá-los, talvez mesmo pelo fato de vários professores acreditarem nas promessas governamentais. Segundo HELLER (1970), “a estrutura da vida cotidiana, embora constitua um terreno propício à alienação, *não é de nenhum modo necessariamente alienada*” (p.38). Existem associações de docentes que lutam pelos interesses dos professores. Somente se inserido dentro dessas associações e

questionando suas condições de trabalho, organizando-se de forma a garantir a superação de inúmeras dificuldades, que o professor conseguirá iniciar a quebra do sistema que está posto. Deixar que este sistema se cristalize tem a ver com a intencionalidade e o posicionamento político dos professores que permitem essa situação.

Na vida cotidiana, segundo HELLER (1970) a sucessão de atividades heterogêneas pode levar a uma separação de ser e essência e o homem pode ser devorado por seus “papéis” e no cumprimento sistemático deles. A assimilação das normas hegemônicas – visto que a classe burguesa movimenta-se no sentido de universalizar sua ideologia – pode converter-se em conformismo. O indivíduo que assimila essas normas, nos termos da autora, é um “indivíduo sem núcleo”, que aspira a uma vida sem conflitos, uma “vida boa” (p.38).

Sendo assim, acreditamos ser importante ressaltar a lacuna que o Estado possui com relação aos professores, mas não se trata de demonizar o Estado e a sociedade capitalista e santificar os professores. Não se pode perder de vista que são várias as causas que levam um indivíduo a adotar uma postura conformista diante da vida. No entanto, é possível que dentro da estrutura da cotidianidade, o homem possa apropriar-se da realidade a seu modo e impor a ela a marca de sua personalidade. Para que isso aconteça, é necessária a abdicação e a superação da alienação, e não é impossível empenhar-se no que HELLER (1970) denomina de “condição da vida”, mesmo estando inserido numa sociedade cujas estruturas socioeconômicas favoreçam a alienação.

4. VIOLÊNCIA

Violência vem do latim, *violentia* e significa força violenta; ou, para que se clarifique mais: recurso à força, para submeter alguém (contra sua vontade); exercício da força, praticado contra o direito (RUSS, 1994, p. 310). E para completar: “Esta força torna-se violência quando ultrapassa ou perturba acordos tácitos e regras que ordenam relações, adquirindo carga negativa ou maléfica” (ZALUAR, 2000, p.8).

A violência contra o ser humano faz parte de uma trama antiga e complexa: antiga, porque data de séculos as várias formas de violência perpetradas pelo homem e no próprio homem; complexa por tratar-se de um fenômeno intrincado, multifacetado, no qual vítimas transformam-se em algozes, que por sua vez também foram vítimas um dia. Mas, primeiro vamos falar de uma violência maior, que por vezes, é mantenedora das diversas formas de violência que se espalham pela sociedade. A amplitude da violência vai muito além da instituição familiar (que é reflexo dessa violência maior), encontrando-se inserida em exercícios de autoridade que ultrapassam os limites legais e que são tidos

socialmente como aceitáveis, pois são legitimados pelo Estado que controla os corpos no sentido destes gastarem todas suas energias econômicas, não permitindo tempo para se dar vazão às energias políticas e ao prazer. O corpo, na sociedade capitalista, é domesticado para produzir, abortando-se qualquer forma de conscientização e reflexão por parte da maioria, por meio de estratégias sutis (FOUCAULT, 1991).

A complexa rede de violência social tece sua teia na díade dominação-exploração que, segundo SAFFIOTI (1989) pauta-se nas relações assimétricas baseadas no patriarcado-capitalismo-racismo; além da relação assimétrica adulto-criança; na qual o poder entrelaça todas essas relações de desigualdade. A tríade patriarcado-capitalismo-racismo tem na desigualdade das relações sociais seus atores: a mulher é inferior ao homem, a criança inferior ao adulto, o pobre inferior ao rico e o negro inferior ao branco (SAFFIOTI, 1989). Estamos, portanto, descrevendo uma sociedade que está longe de ser igualitária, uma sociedade sexista, adultocêntrica e androcêntrica, na qual o poder define o caráter hierárquico das relações sociais e interpessoais.

Nesta intrincada rede de poderes existe o que foi denominado por AZEVEDO & GUERRA (1989) a “Síndrome do Pequeno Poder”, a qual é mister discorrer para que se possa entender melhor todo esse processo de dominação-exploração. Diferente do macro-poder, que não tem como alvo as crianças, o pequeno poder é caracterizado pela sua própria pequenez, pela sua mesquinhez, que somente atuará nas relações interpessoais (SAFFIOTI, 1989).

O homem detentor do pequeno poder crê ser necessário exercitar-se, a fim de, algum dia, vir a encarnar plenamente a figura do

macho todo-poderoso. Mais do que isto, acredita capacitar-se para o grande exercício do grande poder tendo síndromes sucessivas de pequeno poder. Na verdade, a exorbitância do pequeno poder, característica da síndrome, revela a extrema fragilidade de seu ator. Ao tentar agigantar seu poder não faz senão apequená-lo ainda mais. Entretanto, a síndrome do pequeno poder tem conseqüências nefastas para as pessoas por ela atingidas (p.19).

Assim, podemos ver, todos os dias, em diversos lugares e situações, pessoas acometidas por essa síndrome; dentro da família é o marido que, humilhado pelo seu chefe, descarrega seus malogros na esposa que, uma vez malograda, abusa de seu poder contra seus filhos, por exemplo.

4.1. Violência, Agressão e Sociedade

EL-MOOR & BATISTA (1999) ao discutirem a diferença entre violência e agressão reportam-se a MARTIN-BARÓ (1983) que distingue etimologicamente os dois termos. Para ele, a violência pode ser entendida como a aplicação de uma força excessiva a algo ou a alguém. Já a agressão seria a violência dirigida contra alguém com o propósito de causar-lhe dano (MARTIN-BARÓ citado por EL-MOOR & BATISTA, 1999, p.139).

Existem psicólogos que não caracterizam a agressividade como sendo algo positivo ou negativo, considerando como um impulso ou instinto

comum ao ser humano e direcionado para a luta, para a sobrevivência individual ou coletiva. Há discussões sobre o caráter biológico da agressividade.

Determinadas teorias referem-se à violência humana ou agressão como mudanças das forças biológicas (teoria instintivista: modelo teológico e modelo psicanalítico). Para os ambientalistas a agressão é decorrente da frustração.

Ainda para MARTIN-BARÓ (1983, citado por EL-MOOR & BATISTA, 1999), não há necessidade de se procurar as raízes da agressão e da violência dentro das pessoas. A agressão e a violência podem ser encontradas nas circunstâncias em que vivem, atribuindo ao fato das pessoas se verem frustradas em seus desejos e vontades ou, ainda, pelo fato de terem aprendido a alcançar seus objetivos através da utilização da violência.

Para EL-MOOR & BATISTA (1999), os fatores imediatos que desencadeiam a violência seriam: a frustração, pressão grupal, disponibilidade de poder e o convencimento sobre seu valor instrumental.

No que concerne à violência estrutural, elas acreditam que os valores que regem a vida cotidiana dos membros da sociedade são: o individualismo, que estimula a violência, a agressão como meio de satisfação individual e a competição, na qual o êxito de um implica no fracasso do outro.

A violência estrutural é a violência do Estado contra o homem, caracterizada pela incapacidade do primeiro em realizar a justiça social para os adultos em geral, e às crianças e adolescentes que são destituídos, implícita ou explicitamente, do acesso à escola, à saúde e à assistência social. Um Estado que

deixa a maioria em situação de desemprego, carência, abandono e inúmeras outras iniquidades é um Estado violentador, agente da opressão e facilitador das realizações da classe dominante. Estado este que abandona a família à sua própria sorte, num regime assistencialista, violentando o cidadão em suas tentativas de exercer sua cidadania; lembrando-lhe sempre de seus deveres e camuflando seus direitos (PASSETTI, 1995). O autor coloca: "o próprio Estado enseja a prática de maus-tratos quando não cumpre com as responsabilidades que traça para si mesmo. Consome, proporcionalmente, a maior parte dos impostos pagos pelos cidadãos na sua própria reprodução ..." (p. 51). Em termos estruturais, a violência é também uma consequência do processo de globalização. Segundo ALMEIDA (1998), cerca de 68% da população mundial sobrevive com uma média de 350 dólares por ano, sendo que cada pessoa, no mundo, produz cerca de 4 200 dólares por ano. As políticas distributivas injustas promovem o que a autora denomina de "incursão na miséria", propiciadora das invasões e saques dos sem-terra, da violência urbana, da existência de crianças e dos jovens sem perspectivas e atolados no consumo de drogas e banditismo, além da violência ideológica, que transforma os sujeitos em objetos da história (p. 122).

Para o *Jornal de Psicologia*, (CRP, 2000), a violência traz consigo um caráter permanente, e coloca duas questões: ao mesmo tempo em que provoca um estado de freqüente temor, por outro lado, ela se banaliza. A mídia é um poderoso instrumento que contribui e promove essa banalização da violência, utilizando-se do arsenal de crimes inúmeras vezes com o único objetivo de

sustentar e aumentar sua audiência como a venda de publicações, levando a uma diluição da violência (p.10).

Ainda no mesmo Jornal, os dados do IBGE apontam para o fato de que, nas décadas de 1980 e 1990, o percentual de desemprego era equivalente a 5% e 4%, respectivamente. Esse percentual aumentou para 8% nos dias atuais. Concomitantemente, constatou-se um aumento da violência.

MONTEIRO (1998), ao realizar uma pesquisa junto aos diretores que passaram pela escola que ela estudou durante dois anos, obteve os seguintes relatos: para os diretores, a violência estava relacionada com a televisão, o nível sócio-econômico das famílias, a falta de educação e a desestruturação familiar. Podemos unir o discurso dos diretores com o da sociedade em geral. PORTO & TEIXEIRA (1998) demonstram que esse temor em relação à violência resulta no poder que a sociedade confere ao Estado para que o mesmo tome medidas cada vez mais autoritárias e punitivas, legitimando um discurso dos políticos, religiosos, que conferem o aumento da violência e da criminalidade a uma sociedade cuja moral encontra-se decadente. Cria-se um “discurso de ordens” que vai culpabilizando as famílias desfeitas, a liberação das mulheres, a liberdade sexual, a crise da ética do trabalho, crise da fé religiosa, crise moral. Desta forma, cria-se o “imaginário da segurança”.

No que diz respeito à relação entre pobreza/miséria e violência, EL-MOOR & BATISTA (1999) afirmam que a relação não é direta e explicam que o indivíduo está sujeito a uma humilhação constante, à discriminação social, levando à uma destruição de sua auto-estima. Com sua auto-estima negativa é

possível que se construam elementos que permitam uma ponte entre a miséria e a violência. As autoras se inserem numa discussão extremamente relevante para se compreender a complexidade deste assunto. Estamos inseridos numa sociedade capitalista cuja instigação ao consumo é desenfreada, incansável e demasiadamente perversa. A mídia constrói o *glamour* do mundo dos ricos e a tristeza, a vergonha, a sujeira e a feiúra dos pobres e seus mundos. Nas próprias palavras delas:

Estes últimos [os pobres] estão obrigados a se ver quotidianamente no retrato do que a sociedade... diz que eles são, mas que eles “odeiam”. Ora, a incitação ao consumo num contexto de exclusão (sabemos que os desempregados, pobres, marginalizados, além do discurso por eles esgrimido, a maior parte das vezes acabam se culpando pela situação em que estão), cria no indivíduo sentimentos negativos de si mesmo, o leva à impotência (p.149).

FREIRE (1996) denuncia essa culpabilização que o Estado imprime ao pobre, uma vez que faz parte do poder ideológico dominante inculcar a responsabilidade nos oprimidos, por encontrarem-se nessa situação. São pessoas que fazem parte da legião de ofendidos e que desconhecem a razão de sua dor na perversidade do sistema social em que se encontram. A consciência dessa incompetência, segundo o autor, tende apenas a reforçar o poder que os massacra.

Não se trata, portanto, unicamente de privações materiais que conduzem uma pessoa a desafiar aspectos éticos e morais da sociedade em que vive, na procura, por exemplo, do narcotráfico. Alienados do sistema, os portadores da violência não têm como finalidade promover uma mudança de cunho social, solucionando a vida miserável dos outros. Seus anseios de consumo

são individualistas e imediatos. Traduzem a violência “organizada” através do tráfico de drogas³, dos grupos de seqüestro e a violência denominada “não organizada” que se realiza através de roubos, por vezes seguidos de morte da vítima etc. (EL-MOOR & BATISTA, 1999).

TEIXEIRA (1999) ao falar do delito, classifica-o como a expressão mais visível da violência. Segundo a autora, o delito carrega uma “fala” consigo, fala essa que denuncia a precariedade de nossa sociedade. Quando fala do coletivo, refere-se à sociedade que mantém e estimula a criminalidade. Ao falar da singularidade do sujeito que cometeu o delito, mostra sua história pessoal, as violências a que se sujeitou, a quebra do pacto interno com a lei. O delito, portanto, seria a síntese de múltiplas determinações: a distribuição desigual de rendas e de direitos de cidadania, a precariedade das políticas assistenciais para a criança e o adolescente em situações de risco pessoal, a escola que expulsa, os meios de comunicação que banalizam a violência (p. 9).

4.2. Violência nas Escolas

Agressões verbais seguidas de pontapés, socos e mordidas. Esse campo de tensão ao qual o professor diversas vezes vê-se exposto, pode levá-lo a fazer um questionamento de sua atividade, que se espatifa entre educar ou

³ EL-MOOR & BATISTA (1999) utilizam-se desta expressão que é sinônimo de tráfico, como significando “fluxo de mercadorias transportadas por aerovia, ferrovia, hidrovía ou rodovia” (FERREIRA, 1999, p.1982).

reprimir, formar um sujeito independente ou um sujeito comandado. “Mas o que seria educar?”, perguntam PINTO & BATISTA (1999, p.321). Questionam se educar seria sair dos limites da Língua Portuguesa e da Matemática e adentrar em questões mais amplas do comportamento. Eles acreditam que educar tenha relação com isso, mas quando falam de educação, não estão se referindo ao ensino de boas maneiras e tampouco nas posturas policiais que os professores por vezes se vêem compelidos a exercer, colocando em dúvida sua prática como educador.

Como parte do dia-a-dia da escola, a violência nasce da profunda desigualdade entre as classes sociais, pela socialização e imposição de regras coletivas, pela repetição dos modelos que os alunos vivenciam em seus lares. O início da violência se dá através das “possibilidades de sobrevivência” que, para ITANI (1998), seria assegurar um lugar na escola, seguido da “fragmentação do conhecimento”, isto é, a obstrução das possibilidades do domínio do conhecimento e, por fim, o processo educacional violentador se daria pela “ideologização da informação pela ação pedagógica e pela indústria cultural”. Além disso, ITANI (1998) aponta para a violência embutida no sistema educacional (violência simbólica) que se volta contra o professor através da imposição de projetos de formação, projetos educativos e pela ação pedagógica, uma vez que os professores não são consultados no momento da elaboração de tais projetos, que geralmente estão permeados pela ideologização da classe dominante.

A violência que se configura dentro do espaço escolar, manifestada através do comportamento dos alunos, lança professores diante da confusão da possibilidade de um ensino libertador (caso seja esta a sua proposta) e de uma realidade insuportável, na qual os educadores recorrem a expedientes autoritários e até mesmo violentadores, a fim de manter a “ordem geral”. São estabelecidas regras, controles, punições e dominações para disciplinar os alunos em estados de rebeldia.

Para PORTO & TEIXEIRA (1998), a violência escolar assume diversas facetas, que podem se configurar na chamada violência simbólica. Existe ainda, para alguns professores, uma maneira de manter os alunos em silêncio (e isso seria uma espécie de violência simbólica), por exemplo, através de cópias e ditados e, finalmente, nas discriminações e exclusões. ITANI (1998) exemplifica como violência simbólica o caráter disciplinador que por vezes é conferido à avaliação, que serve como um instrumento que mede a capacidade do aluno através da exigência de respostas idênticas às formuladas em sala de aula ou ainda as provas extremamente difíceis com o intuito de diminuir a nota do aluno. Segundo FERNANDES et al. (1999) no sistema escolar vigente, a avaliação é o instrumento que permite premiar o aluno. É através dela que se classifica o aluno como bom ou mau. É considerado bom aquele que obtém as melhores notas e, portanto, é aprovado e mau o que obtém notas baixas e é reprovado. O responsável, na sala de aula, por esta classificação, é o professor.

Ao praticar atos de controle, abafa-se o que a violência está, ferozmente, tentando falar em suas múltiplas manifestações: desde a arquitetura

da escola que é detonada pelos alunos até as relações aluno/aluno, aluno/professor e aluno/funcionários são envolvidas pela agressividade.

Diante disso, encontramos um professor impotente diante de seu papel, como observa PERDRIAULT (1989), ao questionar se trata-se mesmo de um professor ou de um domador de feras. Através da exclusão, alguns professores delegam a questão da violência que ocorre cotidianamente na escola, totalmente à família, abstando-se da possibilidade de fazer algo a respeito e, sobretudo, tentando livrar-se de sua cota de responsabilidade no fato de também ser a escola uma reprodutora das relações parentais que envolvem disciplinamento, hierarquia e, em um nível mais subjetivo, da surdez, por vezes estratégica, diante das já citadas manifestações (verbais ou não), por parte dos atores que compõem o universo escolar. Como vem sendo apresentado no decorrer deste estudo, não se deve perder de vista o fato de que a violência exercida contra crianças e adolescentes é, antes de mais nada, a expressão da violência que o meio exerce sobre eles, entendendo esse meio como a família, a escola, a sociedade etc.

Os professores sentem-se desorientados diante deste cenário caótico ou então, se colocam numa postura indiferente demais, na qual, tanto eles, professores, bem como os alunos, estão sendo violentados diante de suas vontades e necessidades. Nas palavras de PERDRIAULT (1989): "A escola morre de infantilismo, da falta da palavra, da falta do desejo. A violência do sistema escolar, que tritura adultos e alunos, só pode ser freada pela violência da lei e da palavra" (p. 82).

COLOMBIER (1989) descreve a sensação deles como a de estar em cima de um formigueiro, no qual basta pouca coisa para que tudo se degenere.

É nesse espaço que parece borbulhar como um caldeirão, cujo caldo que contém se desconhece o sabor, mas se tem que, uma vez derramado, possa causar queimaduras irreversíveis, que o professor faz vários movimentos, energias gastas na direção de, ao menos, poder conter. Sentimentos variados acometem o mais bem intencionado dos educadores: é uma teia de raivas, esgotamentos, impotências, esperanças.

É interessante a discussão feita por PORTO & TEIXEIRA (1998) que discorrem sobre a insegurança que vivemos no mundo moderno como algo que promove a base e o fortalecimento do que as autoras chamam de “imaginário do medo” (“não pág”). Determinados fatores contribuem para aumentar o nível de violência nas escolas e para o desenvolvimento desse “imaginário”. Por exemplo: as condições socioeconômicas, os níveis absurdos de pobreza de uma camada da população que cresce aceleradamente, a disseminação do uso de drogas entre os adolescentes, a existência de um descompasso entre a escola e tecnologia, dentre outros.

As autoras ainda falam da violência intramuros e a violência extramuros, a primeira acontecendo, como já foi dito, através dos quebra-quebras, das brigas, depredações e atos de indisciplina. A violência que ocorre fora dos muros escolares se constitui pelas gangues, pelos traficantes, ladrões e agressores.

As escolas de periferia sofrem com a falta de espaço nas salas de aula, espaço vital que contribui para que a população se revolte e ataque as

dependências da escola, sendo que a superpopulação das escolas contribuem para o surgimento da violência, através dos descontentamentos que produz.

Para MEDRADO (1998):

a escola não pode responder pelo papel do Estado, oferecendo à população o espaço vital destinado ao lazer, ‘nem promover’ a formação informal da população local, tampouco pode prestar assistência social de que tanto necessitam os marginalizados. Afinal de contas, isto é dever do Estado. E embora saibamos que a escola seja uma pequena ‘parte’ do Estado, ela não pode funcionar como reparador ou substituidor do mesmo (“não pág”).

MEDRADO (1998) descreve dois problemas de representação: no primeiro, a escola, vista como representante do Estado, terá que assumir as funções do mesmo, aos olhos da população. Ela deixará, assim, de exercer sua função, que é a de educar, e passará a exercer funções que cabem ao Estado resolver. Temos assim a “escola-assistencialista”. Esse papel que algumas escolas assumem é extremamente melindroso, uma vez que, se algo não funciona ou se funciona mal no país, a população irá dirigir suas críticas à escola e não ao Estado. Outro problema de representação, segundo o autor, encontra-se nos precários recursos (materiais, humanos e financeiros) que não permitem que a população desfrute de seus direitos.

MEDRADO (1998) contribui para uma discussão muito valiosa que diz respeito ao que ele denomina de “parafernália militar”. Para ele, a escola é o espaço destinado para promover a educação e não um lugar para guardar artefatos para proteção. Ele questiona: “Em primeiro lugar, proteção do quê? Em segundo lugar, contra quem?” (não pág). A presença de cães nas escolas, guardas

armados, alambrados de ferro, arames farpados, muros altos e, principalmente, a intervenção da polícia através da ronda escolar, são medidas inócuas. Para o autor, além da **escola não ser caso de polícia**, essa ostentação paramilitar agride o universo interno da mesma, pois os alunos passam a vê-la como um presídio e não como um lugar para o desenvolvimento do exercício de seus direitos e deveres. Para a comunidade, é sentida como um espaço que não lhes pertence, dando a entender que a escola é protegida contra eles, o que faz com que ela seja alvo de ataques.

Para finalizar, decerto, na maioria das vezes, a escola não sabe o que fazer diante deste quadro e cada um se sustenta como pode. Os papéis e as responsabilidades ficam fragilizados e comprometidos diante da violência que se abre com suas pétalas negras e viscosas, difícil desviar os olhos dessa imagem, ao mesmo tempo, difícil aproximar-se. Desta forma, como fica o papel da escola diante da flor gigantesca e enegrecida das feridas que alunos e professores trazem consigo, e na necessidade e desejo, dos que, por vezes, não ousam falar? Como se coloca o papel do ensino e aprendizagem: árduo ou prazeroso? PERDRIAULT (1989) diz: "É difícil falar... mais difícil do que trocar socos". Falar, ouvir e compreender o que está sendo dito nessa linguagem que traz em seu bojo tanta violência, que às vezes mais parece coisa de alunos puramente caprichosos; quando, na verdade, podemos dizer que a violência é o discurso da recusa, ou ainda, a ausência de se encontrar as palavras certas para se dar um sentido exato à uma ampla gama de sentimentos.

Existem vários pressupostos e tentativas de solução, mas o que se pode dizer, num primeiro momento, é que a partir do instante em que o professor deixar de pretender dominar a situação e levar em conta a realidade e toda a dificuldade nela inserida, cheia de contradições, é que será possível realizar proposições e elaborações, e assim, a escola passará a representar um outro papel que não será mais o de esperar o futuro e sim o lugar no qual se vive o presente, através da vida e trocas que ele proporciona (COLOMBIER, 1989).

O que se tem na díade escola-violência são prolongamentos que poderiam ser concebidos como “a escola da violência” entendida pela sociedade que mantém a violência estrutural que, por sua vez, difunde as demais formas de violência que os indivíduos vão aprendendo e assimilando em seu cotidiano, ora sutilmente, ora abertamente. Tem-se a “violência na escola” que, como foi demonstrado, acontece através da troca de agressões físicas e verbais entre alunos ou alunos e professores assim como também existe a “violência da escola”, a escola como reprodutora da ideologia dominante e das desigualdades sociais, empareda professores e alunos em suas normas, regras e leis, impedindo-os de movimentar-se para direcionarem-se de maneira autônoma e, sobretudo, transformadora. Assim, a escola que ensina e pratica a violência (sociedade) tem sua representante na instituição escolar que vivencia e exerce também essa violência.

4.3. Violência e Família

Entraremos então na chamada instituição familiar, na qual o tema da violência torna-se ainda mais polêmico, por estar entremeadado na conspiração do silêncio de toda a sociedade, visto que a família é considerada uma instituição sagrada, responsável pela proteção e desenvolvimento/crescimento de seus membros. Logo, tratar da violência que está profundamente inserida no âmbito familiar, com seus contornos cruéis, é denunciar um tema que se tenta encobrir, é tornar público o que até então tentou ser privado, é esmiuçar uma faceta da família que se delineia violenta demais para os mais crédulos darem ouvidos. No entanto, a voz das vítimas de maus-tratos físicos, psicológicos e/ou sexuais está aumentando através de denúncias, estatísticas, relatos e não dá mais para fazer “vista grossa”. Enquanto legitimadora da educação e da disciplina de suas crianças, o que se vê concretamente, na leitura a respeito, é a imagem da criança, dentro da família, totalmente desprovida de valor, uma figura que incomoda dada a sua “inutilidade” (entendendo-a por não-produtividade): a criança recebe, porém não dá; o que a coloca na posição de obediente ou desobediente, conforme os critérios dos adultos. É para assegurar a obediência, a docilidade da criança que os seus responsáveis se valem da violência, respaldada na autoridade, onde o poder do adulto (o mais forte) se estabelece e se agiganta diante da criança (o mais fraco), resultando em sua vitimização em nome da disciplina; disciplina essa que coisifica, objetaliza, retira a auto-estima da criança (GUERRA, 1985).

Entre o século XVII e a segunda metade do século XVIII, ela [a criança] era pensada como um ser imperfeito, representante do mal. A natureza infantil, não tinha especificidade, nem valor. A criança deveria ser educada (a própria palavra vem do latim educare, que quer dizer consertar o que está torto, malformado). Esse tipo de ‘pensar’ a criança impregnou durante certo tempo e foi o responsável pela dureza com que a criança foi tratada no seio da família e das escolas. Os castigos corporais se configuravam como importantes enquanto impostos às crianças: para salvar sua alma era preciso flagelar o seu corpo (GUERRA, 1985, p.93).

AZEVEDO & GUERRA (1995) falam da chamada Pedagogia Negra⁴, como método de disciplinar a criança, de acordo com as necessidades e paixões do adulto, que almejam a obediência da criança a qualquer preço, cujo discurso se refere a uma frase como “é para o bem dela”. A Pedagogia Negra leva à submissão, tolhe a liberdade e a criatividade.

Sendo assim, sob o signo de disciplina, educação, obediência, estamos adentrando num fenômeno que, paulatinamente, foi se configurando na denominada Violência Doméstica. Antes, porém, é necessário abrir um parêntese e falar sobre o adolescente que também é vítima do mesmo fenômeno, mas que é pouco citado. Costuma-se colocá-lo de lado enquanto vítima de maus-tratos pelo fato da sociedade ter uma imagem do adolescente como um ser contestador, ativo e rebelde. Se ao adolescente é dada essa conotação, pressupõe-

⁴ AZEVEDO & GUERRA (1995) esclarecem que este termo foi extraído da obra de Katharina Rutschky e Schwarze Pädagogik e que não possui conotação preconceituosa, pois a utilização do termo “negro” é feita no sentido de remeter a algo muito triste, lúgubre, melancólico, funesto, sinistro, etc. ; sinônimos estes encontrados no dicionário, pelas autoras (p.89).

se que se alguém o agride, ele irá contestar, ou ainda, se ele é agredido, pode ser entendida essa agressão como forma de controlar seus “acessos” de adolescente (GABARINO citado por AZEVEDO & GUERRA, 1989). Seria uma visão muito simplista esta, ou ainda conivente com a violência, pensar o adolescente desta forma. Os adolescentes também constituem parcela significativa das vítimas de maus-tratos.

Podemos conceituar a violência doméstica nos termos que sugerem AZEVEDO & GUERRA (1995)

Todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima implica de um lado, numa transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, numa coisificação da infância, isto é, numa negação do direito que crianças e adolescentes têm de serem tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento (p.36).

Cabe aqui resgatar de forma breve, porém necessária, a forma com que a violência contra crianças e/ou adolescentes foi se configurando de modo a se dar relevância e atenção a este assunto:

- 1860: Ambroise Tardieu, na França, publica um artigo onde comenta 32 casos de espancamentos, tendo entre eles, 18 mortos. Neste momento, na França, estava ocorrendo um reforço da autoridade paterna e do disciplinamento de crianças;

- 1946: O pediatra e radiologista norte-americano, John Caffey relata seis casos de fraturas de ossos longos associados à presença de hematoma subdural, que ele relacionou com espancamentos infligidos às crianças;
- 1953: O radiologista, Dr. Shierman faz um estudo retrospectivo de crianças com quadros clínicos semelhantes, associando-os aos maus-tratos;
- 1962: Os Drs. Kempe e Silverman (EUA) introduzem o termo “Síndrome da criança espancada”, quadro este explicado geralmente pela baixa idade da criança e pelos ferimentos a ela associados: fraturas, hematoma subdural, microhemorragias por sacudidas violentas da cabeça. Vale ressaltar que a década de 1960 foi permeada por movimentos que levantaram questões críticas sobre a santidade da privacidade familiar (AZEVEDO & GUERRA, 1995; BUENO, 1989; KIPPER, 1999).

No entanto, a terminologia adotada pela medicina sob o cunho da “síndrome da criança espancada” traz em seu bojo várias controvérsias. O problema da terminologia é que, para caracterizá-la, a criança deverá ter sinais e sintomas correspondentes ao quadro clínico que implica numa multiplicidade de lesões (fraturas múltiplas, hematoma subdural, etc.), e isso acaba limitando a ação de quem trata de uma criança vítima de maus-tratos, pois existe uma enorme quantidade de casos que são, em sua aparência simples, mas que podem ter conseqüências funestas (BUENO, 1989). Atualmente, a questão da violência doméstica já se propagou dentre os demais profissionais de diversas áreas, indo além da área médica, dada a sua complexidade.

Por viver em um lar violento, a criança e/ou adolescente, internaliza esse lar como sendo parte de sua natureza, acreditando, às vezes, que a violência com a qual se depara é natural e é até mesmo merecedor dela. Contudo, essa criança ou esse adolescente, intimamente, sabe que existe algo errado, tenta conviver com essa realidade, negando-a, dissociando-se dela. Por vezes, os ferimentos imputados ao seu corpo ou ao seu sexo (no caso de violência sexual) desaparecem ou cicatrizam. Mas de uma coisa não podemos duvidar: se pudéssemos olhar para dentro deles, veríamos feridas abertas vertendo um sangue que cai silencioso, muitas vezes difíceis de curar, depois de tanto estrago em nome da disciplina.

Quanto aos tipos de violência, podemos dividi-los em quatro (AZEVEDO & GUERRA, 1998; DESLANDES, 1994):

- Física: quando a coerção se dá através de maus-tratos corporais (espancamentos, queimadura, etc.) ou negligência referente aos cuidados básicos (alimentação, vestuário, segurança). Nas palavras de AZEVEDO & GUERRA (1998): "toda ação que causa dor física numa criança ou adolescente, desde um simples tapa até o espancamento fatal, representam um só **continuum** de violência" (p.25);
- Sexual: quando a coerção se exerce tendo em vista obter a participação em práticas eróticas, sendo que neste caso a criança é sempre vítima e não pode ser transformada em ré. Os agentes agressores geralmente são os pais, padrastos, parentes ou pessoas que possuem relativa proximidade da família (amigos da família);

- Psicológica: quando a coerção é feita através de ameaças, humilhações, privação emocional, seria também designada como tortura mental. DESLANDES (1994) define como seis os tipos de violência psicológica: rejeitar, isolar, aterrorizar, ignorar, corromper e produzir expectativas irreais ou exigências extremas;
- Negligência: se dá através da omissão em prover as necessidades físicas e emocionais da criança ou adolescente e tal falha não está ligada às condições de vida dos pais (como pobreza extrema, por exemplo).

A violência não escolhe sexo, raça, religião, tampouco classe social. Foi muitas vezes considerada apanágio de classes pobres, já que essas classes, por utilizarem-se da polícia como meio de denúncia, tornava mais ostensivamente público o que acontecia dentro do lar, enquanto as classes média e alta podiam encobrir com maior sutileza esse fenômeno que não pertence, portanto, a uma única classe social.

4.3.1. E os Profissionais como se posicionam?

Pelo mal-estar que esse tema, considerado “maldito”, gera, muitos profissionais preferem não se envolver com a problemática, seja por identificarem-se de alguma maneira com ela, seja pelo fato de considerarem meramente caso de polícia, ou ainda, com temor de, envolvendo-se com denúncias, estarem “sujando” seus nomes como profissionais ou ainda, pelo fato de acharem que não faz parte da área em que atuam. Há também a indiferença, pela banalização que o tema da violência carrega ao mesmo tempo consigo,

considerando-a como algo natural, próprio da espécie humana, inerente à educação que os pais impõem a seus filhos. Os argumentos são vários e cabe citar apenas esses.

AZEVEDO & GUERRA (1995) comprovam esse argumento através de estatísticas:

A baixa notificação dos casos de violência por parte dos profissionais das áreas de saúde, educação e bem-estar social indica o pouco conhecimento e envolvimento desses com o problema ... Para Campinas, entre março de 1988 e março de 1992, foram encontrados 1.220 casos confirmados de violência doméstica, no Centro Regional de Atenção aos Maus-Tratos à Infância e Adolescência - CRAMI. Os resultados confirmam a relevância da participação comunitária com 17,1% de vizinhos notificando, 25,2% de telefonemas anônimos, além da menor participação de profissionais: 15,3% do setor saúde e 4% do educacional (DESLANDES citado por AZEVEDO & GUERRA, 1995, p. 67-8).

GOMES (1998) conduziu uma pesquisa sobre vitimização e, no que diz respeito aos profissionais e órgãos que cuidam dos direitos da criança e do adolescente, também constatou que os Conselhos de Direitos da Infância e os Conselhos Tutelares deveriam destacar mais ações, relatando o descaso com que as denúncias são acolhidas (falta de informação, lacunas na redação, falta de exame das crianças). Cita o descaso e ineficiência das autoridades policiais, a desorganização das delegacias e a inércia dos representantes legais das crianças vítimas de violência doméstica. Em um levantamento estatístico feito pelo CRAMI na região do grande ABCD, constata-se que 90% dos atos violentos são praticados pelos próprios pais e os 10%, por outro membro da família, sendo que

os casos mais frequentes são os de maus-tratos, abandono, negligência e abuso sexual.

Sendo assim, são elaborados estatutos que buscam preservar os direitos da criança e do adolescente, mas parece haver um total descuido da sociedade em geral e de alguns profissionais em particular, de garantir e promover a aquisição desses direitos; não tendo como premissa básica que isso não é apenas assunto de polícia ou delegacias, mas sim de uma sociedade que deve estar comprometida em reconstruir valores até agora adulterados, que deve se preocupar em desfazer as amarras em que se encontram presas as vítimas de uma sociedade patriarcal, capitalista, adultocêntrica, andocêntrica e racista.

4.3.2. Violência Doméstica e Prevenção

Prevenção vem do latim, *praeventio*, e significa anteceder (RUSS, 1994, p. 229). Nos casos de maus-tratos e demais temas transversais (drogas, DST, AIDS), o trabalho de prevenção nas escolas não somente antecede, cuida de um problema que está para acontecer, como também deve problematizar o que já aconteceu e o que está acontecendo. Mas não se pode refutar o caráter pedagógico de prevenir o que está para acontecer.

Na Série Idéias, v. 29, há uma reportagem com a coordenadora da CENP/SEE⁵, Ghisleine Trigo Silveira, de relevância ímpar. Ao falar sobre os programas destinados à área da Saúde, Silveira aponta para o fato de que a escola

⁵ CENP/SEE: A CENP é a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas que é responsável pelas propostas curriculares do Estado de São Paulo e pelo Programa de Capacitação dos professores da rede Pública Estadual.

vem assegurando espaços significativos para trabalhar a questão da Saúde e promover a compreensão desta a partir de sua esfera coletiva, como direito de cidadania que todos possuem. Assim, o aluno trabalhará como um agente multiplicador, dando continuidade às informações recebidas e intervenções realizadas durante a prevenção (PINTO, 1998; SILVEIRA, 1998).

Alguns assuntos polêmicos são difíceis de serem tratados pela criança ou adolescente em sua própria casa, sendo a escola um espaço de sociabilização do saber, é freqüentemente o único local em que o estudante pode receber e trocar informações (SILVEIRA, 1998; PINTO, 1998). Ora, se a violência doméstica pauta-se na lei do silêncio e da autoridade “inquestionável” dos adultos, fica evidente que esse assunto está muito longe de poder ser discutido entre os familiares.

A literatura a respeito da violência doméstica física e/ou sexual sempre se reporta à escola como um lugar onde a criança ou o adolescente poderiam usufruir de informações e de certa proteção e também como um lugar para o desenvolvimento de projetos de prevenção, ajudando as crianças a evitarem o abuso (no caso de violência sexual), resistir a ele e também revelá-lo (BOUHET et al., 1997). Estudos americanos inferem que as crianças vítimas de violência (sexual) não possuem informações para compreender o que está acontecendo e mesmo se proteger (LAMOUR, 1997). Quando falamos em falta de informação, estamos diretamente falando do direito de se ter acesso à mesma (e que geralmente é negligenciado pelos que podem oferecer essas informações), da

conscientização da criança e do adolescente como sujeitos de sua própria história e não objetos, cidadãos com deveres e também direitos.

AZEVEDO & GUERRA (1989) falam da necessidade da prevenção como

uma atuação conscientizadora ampla, alertando a população dos sistemas educacionais e o público, em geral, sobre as conseqüências devastadoramente negativas da vitimização para a criança e o adolescente e a conseqüente necessidade de lutar não apenas para combatê-la, mas para impedir sua eclosão (p.183).

Ressaltam também a importância do treinamento para pais em escolas.

Ainda lembrando SILVEIRA (1998) quanto à impossibilidade de se debater assuntos polêmicos em casa, no que diz respeito ao abuso sexual (e podemos transpô-lo à violência física), HAMON (1997) fala com propriedade:

O único ponto de contato entre o sistema familiar fechado e o exterior é o sistema escolar, sistema de inclusão por definição, suficientemente obrigatório para abrir uma brecha no sistema familiar. Portanto, não é por acaso que a escola atualmente ocupa uma posição estratégica na questão de revelar e comunicar o fato, e nem é por acaso que constitui objeto de tanta solicitude por parte das campanhas de prevenção (p.177).

Para garantir o comprometimento social e político do professor, é necessário que a sua formação seja contínua, bem como instrumentalizá-lo para a indagação-reflexiva (GARCIA, 1992). Desta maneira, o professor encontrar-se-á envolvido com o conteúdo relativo ao “conhecimento clássico”, ensinado na sala

de aula, assim como as problemáticas emergentes da sociedade que refletem na própria escola, sala de aula, como é o caso da violência doméstica.

Por desconhecer outras realidades senão a sua, a criança, e em alguns casos o adolescente, podem tomar consciência de que o discurso que prega o castigo físico como forma de disciplina e submissão, constitui uma anomalia da família, apoiada por uma sociedade que dá aos adultos plenos poderes e que por sua vez, em alguns casos, também desconhecem outras formas de disciplina, baseadas no diálogo, sem envolver o castigo físico.

No momento ainda não temos dados sobre o efeito das “campanhas” de prevenção sobre os maus-tratos físicos, porém, vale ressaltar as relativas ao abuso sexual, realizadas na França: "o efeito das campanhas de sensibilização das crianças, nas escolas, provocou um aumento considerável de denúncias, por elas próprias, dos ataques sexuais sofridos: 20% em média a cada ano" (GABEL, 1997, p.12).

A questão da violência entre crianças e adolescentes vem se agigantando e sendo alvo de múltiplas indagações: num primeiro momento, vemos a sociedade em geral e os pais em particular, assustados diante da violência praticada por seus filhos. Na escola isso é possível de se observar através dos chamados “atos delinqüentes”. Por detrás desses atos manifestos de violência, encontra-se a hipótese de que eles não surgiram do nada, mas que é um comportamento aprendido, como já dissemos e lembrando novamente a pesquisa de MENEGHEL et al. (1998), de que, em geral, os adolescentes com comportamentos agressivos na escola, eram vítimas de pais cuja disciplina no lar

baseava-se na violência. Desta forma, consideramos relevante abordarmos a questão no que consideramos o seu âmago, ou seja, onde ela emerge e se sustenta: em casa, para posteriormente alarmar a sociedade através das posturas violentas “incompreensíveis” dessas crianças e adolescentes.

5. METODOLOGIA

Escolhemos como metodologia a pesquisa qualitativa, tendo como pressuposto teórico a abordagem sócio-histórica. Por tratar-se da análise de uma problemática (a violência) e a concepção que os professores possuem da mesma, estaremos entrando em um espaço subjetivo, repleto de significações e de relações e ações humanas, dificilmente passíveis de serem compreendidos em uma dimensão puramente quantitativa, já que é visível e concreta. Ao nos reportarmos às relações humanas, estamos necessariamente falando de um universo carregado de motivos, necessidades, crenças, quesitos que não podem ser restritos a variáveis. Tais relações serão mais bem aprofundadas e analisadas ao, utilizando da pesquisa qualitativa, alcançarmos os sistemas de relações construídos e as representações sociais que compõem o cenário estudado (MINAYO, 1997) sem, no entanto, nos afastarmos da realidade concretamente estruturada. É importante lembrar que, ao afirmarmos o que está colocado acima, não se quer dizer que a

pesquisa quantitativa e a qualitativa devem ser pensadas de forma dicotômica, pois são interdependentes e interagem entre si.

MINAYO (1997) descreve a teoria como um "conhecimento de que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de proposições, que orientam a obtenção de dados e a análise dos mesmos" (p. 19). Teoria vem do grego *theoria* e significa: visão intelectual, especulação, ação de observar (RUSS, 1994, p. 292). Para tanto, utilizamos os pressupostos teóricos da abordagem sócio-histórica, representada essencialmente por Vygotsky, Leontiev e Luria. A abordagem sócio-histórica tem como base o pensamento marxista, apresentando em linhas gerais os seguintes pontos de referência: 1. Revelar as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno (aparência/essência); 2. A percepção do movimento dos contrários, ou seja, das contradições que envolvem todo fenômeno; 3. O estudo do fenômeno no processo de mudança (historicidade) e 4. A descoberta da conexão significativa entre as partes e o todo (totalidade).

VYGOTSKY (1989) ao colocar os problemas relacionados à metodologia, parte dos métodos positivistas utilizados pelos psicólogos experimentais e introspectivos da época, dada a limitação destes em analisar as chamadas funções psicológicas superiores (compreensão, memória, percepção, pensamento etc.), que não eram possíveis de serem estudadas através de registros e observações objetivas (quantitativas). Assim, a pedra angular da abordagem materialista dialética é admitir a influência da natureza sobre o homem e a ação deste sobre a natureza, que, através de suas criações, provoca transformações

sobre a mesma e cria novas condições sobre sua existência. Para ele: "o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo" (p. 74). O autor denominou, a respeito do comportamento humano, uma reação transformadora sobre os instrumentos, ao contrário do que defendia o método naturalista, de que somente a natureza afetava o homem e era responsável pelos determinantes do desenvolvimento histórico.

A abordagem sócio-histórica possui três princípios elementares para análise do ser humano:

1. Analisar processos e não objetos: até então os processos eram analisados como objetos estáveis e fixos. VYGOTSKY (1989) define este princípio da seguinte forma:

Se substituirmos a análise de objeto pela análise de processo, então, a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos seus estágios iniciais (p.71).

2. Explicação versus descrição: a descrição apenas realizada pela psicologia introspectiva e associacionista, não mostra as relações dinâmicas e causais reais pertencentes ao fenômeno, ou seja, a descrição ficaria restrita a uma visão do fenótipo (manifestação e aparência do objeto), sem contudo penetrar no ponto de vista genotípico (explicativo). Para esse princípio, ele reporta-se a uma observação feita por Marx, a respeito da visão fenotípica: "se a essência dos objetos coincidissem com a forma de suas manifestações externas, então, toda ciência seria supérflua" (MARX citado por VYGOTSKY, 1989, p. 72). Desta forma, a abordagem sócio-histórica procura estudar e demonstrar a

essência dos fenômenos psicológicos e não suas características aparentes, uma vez que dois processos fenotipicamente semelhantes podem ser inteiramente diferentes em sua gênese, e vice-versa. Evidentemente, as manifestações externas não são ignoradas pela pesquisa.

3. O problema do comportamento fossilizado: esse terceiro princípio tem a ver com processos que, ao longo do tempo, devido às suas raízes remotas, tornaram-se de tal forma automatizados ou mecanizados que perderam sua aparência original, tornando-se fossilizados, isto é, cristalizados, sendo muito difícil saber sobre sua natureza interna, o que significa dizer que torna-se impossível entender sua origem, estacionando a análise fenotipicamente. VYGOTSKY (1989) adverte que a observação deve voltar-se para o processo do desenvolvimento e não para o produto, assim, é possível analisar o objeto historicamente, seu passado e seu presente.

Podemos concluir as bases do método materialista histórico e dialético levando em consideração os três princípios adotados pela abordagem sócio-histórica: a análise do processo, a explicação das relações dinâmico-causais e o retorno à origem de uma estrutura para a reconstrução de todos os pontos de seus desenvolvimentos. Ao conduzir determinada estrutura às suas origens, tem-se como garantia o resgate de sua historicidade, repleta de contradições e múltiplas determinações.

- ✓ **População-alvo:** Quatro professoras do ensino fundamental de uma escola estadual, as quais participam de um grupo relacionado ao Projeto de Extensão à Comunidade, que foi explicitado no início desse trabalho. Duas das

professoras lecionam as disciplinas de Língua Portuguesa, uma de Educação Física e a outra Matemática. Os nomes das professoras são fictícios, para garantir o anonimato das mesmas: Heloísa, Eloana, Clara e Lorena.

- ✓ ***Instrumentos de pesquisa:*** O trabalho de campo tem na fase exploratória uma essencial aproximação gradativa dos atores sociais e pesquisadores. "A fase exploratória consiste em descobrir o campo da pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou "diagnóstico") da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações" (THIOLLENT, 1988, p. 48). O diagnóstico consiste em identificar as expectativas dos professores, disponibilidade em participar da pesquisa; enfim, coletar todas as informações disponíveis. Utilizamos a técnica da entrevista semi-estruturada, com o intuito de obter dados objetivos e subjetivos dos professores, a respeito do tema proposto. Enquanto instrumento de pesquisa, a entrevista tem como objetivo construir uma conversa objetiva, tendo como função facilitar e aprofundar a comunicação entre o pesquisador e os atores sociais (entrevistados). A entrevista não é apenas um trabalho de coleta de dados, mas sempre uma situação de interação, que permite o aprofundamento na relação interpessoal entrevistador/entrevistado, visando contemplar "o afetivo, o existencial, o contexto do dia-a-dia, as experiências, e a linguagem do senso-comum" (MINAYO, 1997, p. 124). Através da *fala* é permitido que se visualize e aprofunde nas contradições e conflitos da classe social representada pelos entrevistados, que, como grupo ou membros da mesma classe, "são

produtos de condições objetivas idênticas” (BOURDIEU citado por MINAYO, 1997, p. 111).

Podemos aqui discorrer sobre a construção do pré-teste (Anexo 1): este foi realizado em uma escola “A”, com quatro professores que mostraram disponibilidade para participar, constituindo-se de questões relacionadas à violência. Depois de transcritas as entrevistas, as mesmas foram devolvidas para os professores e conjuntamente fizemos a leitura em voz alta das perguntas e respostas dadas por eles, com o objetivo de ver se, nesse momento de leitura, algum professor gostaria de reformular alguma questão ou mesmo acrescentar algum ponto de vista, depois deste momento foram feitas mais questões relacionadas à violência. Como consideramos que esta técnica utilizada (ler em voz alta a entrevista) não foi relevante no sentido de acrescentar novos dados, foram formuladas outras questões que pudessem acrescentar na compreensão das concepções dos professores. Diante das observações realizadas através do pré-teste, decidimos pelas modificações que caberiam ser feitas para que o instrumento de pesquisa (Anexo 2) fosse aperfeiçoado e pudessem contemplar nossos objetivos quando aplicado na escola selecionada.

✓ ***Procedimento de coleta de dados:*** Num primeiro momento foi necessário realizar um levantamento bibliográfico que desse fundamentação teórica do objeto a ser pesquisado e embasamento às ações que permearam a pesquisa (MINAYO, 1997). Em seguida, demos os seguintes passos: 1. Marcamos um encontro com a diretora da escola escolhida e expusemos as intenções e objetivos da pesquisa e o consentimento da mesma para que ela se realizasse na

escola em questão; 2. A partir do contato que se iniciou através do grupo do Projeto de Extensão, foi possibilitada iniciar uma conversa com os professores do ensino fundamental interessados em participar da pesquisa, fornecendo esclarecimentos sobre a pesquisa que seria realizada: objetivos, justificativa e os procedimentos que seriam realizados (metodologia) assim como a garantia de que os mesmos seriam explicitados durante todo o processo da pesquisa. Foram colocadas as seguintes questões éticas: liberdade do professor para aceitar ou não a participar da pesquisa ou retirar seu consentimento; garantia de sigilo sobre as questões que seriam tratadas e sobre suas identidades; 3. Realização da entrevista semi-estruturada.

✓ ***Procedimento de análise de dados:*** Escolhemos a Análise Temática como procedimento para análise de dados. Um tema consiste em um feixe de relações que pode ser apresentado através de uma palavra, uma frase ou um resumo. A análise temática tem como objetivo desvelar os núcleos de sentido que integram a comunicação. A presença ou a frequência desses núcleos de sentido deverá possuir um significado para a análise do objeto que foi estudado (MINAYO, 1994).

A análise temática dividiu-se em três etapas, sugeridas por MINAYO (1994): 1. *Pré-análise:* consistiu na escolha dos documentos que seriam analisados, na retomada das hipóteses e objetivos do começo da pesquisa e o confronto deste frente ao material coletado e à elaboração dos elementos que irão nortear a interpretação final, ou seja, a entrevista foi o documento que passou pelo processo de análise e a fala do professor foi retomada através do contato com

todo material coletado, que subsidiou e norteou a interpretação final. Para melhor entendimento das falas das professoras foram feitas correções relativas aos vícios de linguagem. A pré-análise foi respaldada por leitura flutuante bem como a formulação de hipóteses; 2. *Exploração do material*: tratou-se de uma operação de reunião dos dados em determinadas normas para alcançar a compreensão do texto, na entrevista, para que se pudesse ter uma compreensão da mesma, houve a necessidade de transcrevê-la; 3. *Tratamento dos dados obtidos e interpretação*: Consistiu, através dos resultados obtidos, em colocar em relevo as informações extraídas deles para posteriormente, interpretá-las dentro do quadro teórico que norteou a pesquisa, no caso, depois de transcrita a entrevista, ela foi dividida em temáticas que constituíram uma norma que permitiram interpretá-la.

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Apresentação das professoras: Heloísa* leciona há 19 anos e está na escola onde se realizou a pesquisa há um ano, dando aulas de Português para as 7^a séries e uma 6^a série do Ensino Fundamental. Eloana* leciona Português e Inglês há três anos nesta escola, para as 7^{as} séries e 1^o e 2^o anos do Ensino Médio, além de dar aulas como professora de música. Clara* dá aulas de Educação Física há um ano na escola para as 5^{as}, 6^{as}, 8^{as} séries do Ensino Fundamental e o 1^o e 2^o anos do Ensino Médio além de dar aulas particulares como *personal trainer*. Lorena* leciona há 15 anos, estando na escola pesquisada há um ano, dando aulas de Matemática para a 5^a série, 7^{as} e uma 8^a do Ensino Fundamental, trabalhando como comerciante além disso.

* “nomes fictícios”

6.1. Concepções de Violência

Ao questionar Heloísa sobre qual a sua concepção sobre violência, ela reporta-se à banalidade da mesma:

Violência existe desde o início do mundo, certo? Violência doméstica, violência é... de mãe, de pai, de igreja, igreja é violenta que você sabe, desde a Idade Média e até então, violência não era banal. Nesse final de século a..., eu sinto e vejo que a violência tornou-se banal. Então, quer dizer, mata-se por um tênis, então, eu acho o ruim desse final de século é esse: é a banalidade da violência, vejo assim, é isso que eu sinto a violência.

Segundo o *Jornal de Psicologia* (CRP, 2000), a violência, com seu caráter permanente, traz em seu bojo duas questões: por um lado, provoca um estado de freqüente temor, por outro e ao mesmo tempo, ela se banaliza. Dentre os fatores que contribuem para a banalização da violência, encontra-se a mídia que utiliza o arsenal de crimes, na maior parte das vezes, com o único objetivo de sustentar e aumentar sua audiência e vender publicações, levando a uma diluição da problemática em questão. Debates, conscientização, discussões, sem o caráter sensacionalista da mídia, simplesmente não são abordados regularmente. Se o objetivo, portanto, é aglomerar pessoas para aumentar audiência ou vender publicações, a violência é pautada numa mera apresentação e sucessão de desgraças, que vão dando lugar umas às outras, de acordo com sua importância no cenário presente.

Ainda sobre sua concepção a respeito da violência, as professoras dizem:

você sabe, o ser humano é violento. Só que ele foi educado, então ele..., como se diz, ele se controla, por sermos pessoas que fomos educadas, temos alguns limites, mas se ver somos também violentos, muito violentos, só que somos educados, moldados para viver em sociedade ... Eu vejo assim, em comparação aos animais, eles são violentos, mas eles usam de violência para sobreviver, não é isso? Nós não, quer dizer, então, às vezes você faz coisas, fala: ‘gente, eu fiz isso, eu me desequilibrei’. Então somos mais violentos que os animais irracionais. (Heloísa)

Violência? É tudo o que ultrapassa o limite das pessoas, tipo assim, eu tenho que estar sempre respeitando o meu próximo, a partir do momento que eu não tenho respeito às coisas, à vida da pessoa, à forma com que a pessoa vive, eu estou violentando alguma coisa. (Eloana)

Violência para mim, eu acho que é uma agressividade, é... eu acho que a pessoa, na violência, ela expõe a raiva que ela tem, sabe? E não tem respeito, não tem amor a si própria uma pessoa violenta. (Lorena).

Através de suas falas, Heloísa e Lorena suscitam a questão da existência de uma diferença entre violência e agressividade, bem como a valoração negativa ou positiva da agressividade. Para alguns psicólogos, a agressividade não é caracterizada como positiva ou negativa, tratando-se de um impulso ou instinto característico do ser humano e direcionado para a luta e para a sobrevivência. Existem ainda discussões que dão à agressividade um caráter biológico (EL-MOOR & BATISTA, 1999). No discurso de Heloísa pode-se contemplar essa visão: nascemos violentos e passamos por um processo civilizatório, no qual “aprendemos” a empregar nossa violência; embora para ela,

os animais é que utilizam a violência para sobreviver, ao passo que para Lorena violência e agressividade são sinônimos. Na verdade, essa confusão entre os termos é muito comum. Em entrevista ao Jornal da Redesaúde, a psiquiatra e psicanalista Paula Patrícia Francisquetti (1999) afirma: “Temos que diferenciar violência de agressividade. A agressividade pode ser um componente vital de luta pela vida, algo ligado à vida e não à morte. Já a violência ocorre quando há intolerância, desrespeito em relação ao outro” (p.2). Mesmo tomando como a mesma coisa, Lorena e Eloana tocam na questão do respeito (ou falta de) para definirem violência. De fato, como já foi dito no capítulo sobre a violência, esta é empregada como exercício da força praticado contra o direito. Na fala de Lorena isso fica bem explícito quando entendemos esse “exercício da força” (violência) sendo praticado contra o seu próximo (e o direito inalienável deste próximo de não ser violentado).

Para Clara, violência significa:

Violência é... acho que algum conflito, conflito de um grupo, conflito de pessoas que não estão bem com a sociedade, elas acabam gerando violência. [Clara pede para eu desligar o gravador um pouco e levanta-se para ver o que os alunos da outra sala estão fazendo, pois o barulho torna sua fala inaudível]. ... violência é isso, é o conflito da pessoa, ela está em conflito... acho que ela não está bem com ela mesma, ela começa a jogar violência, tanto dentro do lar, como aqui na escola. Às vezes violência não precisa ser só física. Às vezes, só a violência verbal também ela agride bastante ...

MARTIN-BARÓ (1983, citado por EL-MOOR & BATISTA, 1999) confirma a concepção de Clara quando alega que o fato das pessoas se

verem frustradas em seus desejos ou vontades pode gerar violência. Ao pedir para que citasse atos ou atitudes violentos, Eloana e Clara afirmam, o reconhecimento da existência de dois tipos de violência (física e verbal):

Agressão física também é uma violência, o desrespeito com palavras, a forma como a pessoa chega e fala com você muitas vezes é uma violência também. (Eloana)

Ao questionar sobre os locais onde ocorre a violência:

pelo o que eu ouço, nesses barzinhos noturnos, acho que tem um pouco de violência também, esses mais periféricos. É... no lar, na família,... mas hoje o pai e a mãe ficam muito ausentes, então eu penso que há muita violência hoje. Devido à falta de dinheiro, devido à ausência..., que a vida está muito difícil hoje, o lar, entendeu?... Os pais que às vezes vêm aqui em reuniões, são pessoas assim, meio agressivas, qualquer coisa parece que eles estão com uma pedra na mão, se você vacilar, atiram e tem muito essa situação sócio-econômica no Brasil, a violência está bem gritante. (Heloísa)

Na rua, na própria casa, dependendo da família, se não for bem estruturada, tem a violência do marido que está desempregado, que desconta na esposa, nos filhos. (Lorena)

Locais? Acho que em todos. Dentro do lar, dentro da escola, na rua, nos estádios, numa empresa, num local de trabalho, em todos os locais existe violência. (Clara)

É possível visualizar a tríade que Heloísa constrói: periferia - falta de dinheiro – situação socioeconômica. De fato, como já foi citado ao longo deste estudo, houve um acréscimo nas taxas de desemprego de 1980 até os tempos atuais com o aumento concomitante da violência. Também podemos visualizar o

mesmo pensamento no caso de Lorena: desemprego – violência. No entanto, não se pode afirmar que a violência ou o aumento da mesma seja uma questão diretamente relacionada à pobreza ou que esta última é responsável pela violência.

É importante destacar que, quando se fala de violência, as pessoas reportam-se ao seu aspecto visível, ou seja, são as cenas de crimes e assaltos, muito difundidas pela imprensa, como foi comentado. Quando pedimos para nos contar alguma história em que tenha presenciado ou vivenciado alguma cena ou ato de violência:

Eu sei que ele entrou dentro da casa dele e ele [o vizinho dela], pegou pelos cabelos esse cara, levou para o meio da rua e bateu tanto, bateu tanto, e eu vi, aquilo lá me chocou, ... era para ter pego o cara e levado na delegacia. Ele sentou a mão no cara, dessa vez, mas o resto são coisas banais. Mas violência assim eu nunca vi: ninguém matar ninguém, ninguém sofrer acidente de carro, não, nunca vi ... Agora o desdém também eu acho uma violência, você desprezar alguém, eu acho uma violência, quando um homem despreza uma mulher, a mãe despreza um filho ... (Heloísa)

A gente vê bastante na televisão... Assalto, já presenciei um assalto, assalto é um tipo de violência, já presenciei na minha frente e é horrível... (Clara)

Quando Heloísa diz “mas violência assim eu nunca vi”, ela supervaloriza a violência que resulta em morte, banalizando a violência física que presenciou, que, embora tenha causado choque nela, pode ser colocada ao lado dos acontecimentos triviais que costuma presenciar. Ou seja, no início do seu discurso, Heloísa coloca como uma espécie de queixa o fato de que, no final deste

século, a violência estar banalizada, porém, é perceptível que, pelo menos a violência que mantém o indivíduo ainda vivo, é um fato banalizado também por ela, o que pode ser explicado pela freqüente exposição de cenas violentas que os meios de comunicação oferecem e a introjeção das mesmas pelo indivíduo, como sendo algo que, embora choque, não é uma violência “assim” (Heloísa enfatiza a palavra quando fala) de maior porte, ou que, até mesmo, poderia provocar nela uma reflexão sobre o que está vendo. Talvez esta reflexão proporcionaria o mesmo agradecimento que Clarice Lispector faz aos seus olhos por estes ainda se espantarem tanto. Os olhos das professoras e da sociedade em geral, acostumados a verem sempre a mesma coisa, apenas com a mudança dos atores sociais, já não se espantam tanto e talvez, nessa diminuição de espanto, encontre-se também (por que não?), a diminuição da revolta, mola propulsora, segundo Camus para a reivindicação da ordem em meio ao caos diante de uma situação injusta e incompreensível. Contudo, Heloísa, Eloana e Clara não confinam a violência apenas ao seu aspecto físico, falando também do desprezo (Heloísa) e dos insultos (Clara e Eloana), que seriam uma forma de violência psicológica. Vale pontuar de que forma Heloísa elabora esse tipo de desdém: do homem em relação à mulher, da mãe em relação ao filho ou ainda do marido que desconta na mulher e nos filhos, como exemplifica Lorena. O que elas estão nos apontando com isso? Talvez sem ter consciência disso, Heloísa e Lorena declinam os atores sociais homem/mulher, mãe/filho, sem refletir (embora possam ter isso como modelo sócio-histórico construído) na desigualdade das relações sociais, como foi visto

por SAFFIOTI (1989), a mulher inferior ao homem, a criança inferior ao adulto, que detona no processo de dominação-exploração.

Falando sobre a violência que ocorre contra a criança e o adolescente:

É triste, degradante o pai batendo no filho Às vezes eu tenho vontade de dar uns tapas lá em casa, mas eu sinto que eles batem mais aqui [nos alunos da escola], eu acho muito triste, ruim a violência mesmo do pai. E sinto isso com meus filhos também, às vezes eu não tenho paciência, às vezes eu falo: ‘Nossa Senhora, extrapolei!’ Essa vida que a gente leva, estressante e é isso. (Heloísa)

O que eu acho sobre isso? Acho que é a maior injustiça que existe, porque a criança, ela não tem culpa de chegar no mundo às vezes de uma forma não desejada pelos pais e ela enfrenta situações que fogem da realidade do que eles querem viver... Muitas vezes a mãe traz uma pessoa estranha para dentro de casa, entendeu? E depois não aceita aquela criança, então, muitas vezes manda para escola aquela criança sem tomar banho, ela nem verifica como ele está vindo para a escola, se ele tem material, então chega aquela pessoinha para gente sem estrutura nenhuma, então isso é uma forma de violência que eu acho que aqui na escola aparece bastante. (Eloana)

Diante da vida estressante que leva, Heloísa admite que, às vezes, também perde a paciência e sente vontade de dar “uns tapas”, mas ela percebe que na escola essa situação é menos controlável, quando diz: “eles batem mais aqui”. Eloana discorre sobre a negligência (um dos tipos de violência) ao caracterizar a criança como um ser preterido pela mãe, que chega na escola sem tomar banho, sem material. Segundo AZEVEDO & GUERRA (1998), quando os pais falham em prover as necessidades físicas de saúde, educacionais, higiênicas

bem como supervisionar as atividades de seus filhos, isso é uma violência; principalmente quando a situação socioeconômica dos pais ou responsáveis permite este tipo de cuidado.

Dentro da violência psicológica, DESLANDES (1994) aponta para algumas formas em que ela pode ocorrer, entre elas, o que a autora denomina como “produção de expectativas irreais ou exigências extremas” sobre o rendimento escolar, intelectual e/ou esportivo da criança (p.16). No caso da sociedade capitalista, que exulta a competitividade, essas cobranças de fato ocorrem e podem ser observadas através do discurso de Clara:

Acho que, eu não sei, parece-me que exigem muito da criança e do adolescente. Exige-se muito de uma criança o que eles não podem fazer... Que se trabalhe mais cedo, que se forme mais cedo, que se aprende mais cedo, que tenha responsabilidade mais cedo, que brinque menos, acho que dessa maneira a sociedade acaba agredindo e prejudicando o andamento normal da criança e do adolescente. (Clara)

É antiga a domesticação dos corpos pela sociedade, já na época clássica o corpo é concebido como objeto e alvo de poder. O que Clara demonstra em sua fala? A criação, a formulação de uma criança mais precoce, que aprendendo, se formando e trabalhando mais cedo, atenda às demandas do mercado. É o que FOUCAULT (1991) chama de “invenção de uma nova anatomia política”, ou seja, o corpo é esquematizado para atender as necessidades que se quer, através de movimentos rápidos, hábeis e precisos. Assim, “A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (p.127). A

cultura hegemônica (consumista) prepara o futuro adulto para ter, numa sociedade de despossuídos, em completo detrimento do ser.

Outra questão que é muito importante ressaltar nas concepções de Clara é a que diz respeito ao adolescente e a violência exercida contra ele no âmbito familiar:

O adolescente acho que nem tanto, eles estão aprendendo, já estão numa idade de auto-defesa, mas eu acho que mais com criança, que ela não tem essa auto-defesa e acho que os pais, principalmente dentro da família, existe bastante violência contra a criança ... (Clara)

Infelizmente, o adolescente não possui esse poder de se defender tanto. Clara expressa a visão da sociedade que concebe o adolescente como um contestador ativo e rebelde, o que faz com que se deduza que se alguém o agride, ele irá contestar. Mas os adolescentes fazem parte de uma parcela significativa das vítimas da violência.

Quando questionadas se o tema da violência deveria ter um maior esclarecimento, elas respondem:

esse que é o problema, acho que tudo vem da família, tudo vem da família, tudo ... eu acho que a família hoje, pelo que eu noto aqui também na escola, voltando à escola, eu, quando eu peço assim redação para falarem sobre eles, olha, de 40 alunos, três moram com o pai e a mãe, a maioria mora com o padrasto, com a madrasta, entendeu?, então não... uma desestruturação, não é estruturada, sinceramente, então é isso aí, pega muito aí. (Heloísa)

Sim, bastante. Trabalhar principalmente os temas transversais junto à violência ... como também trabalhar mais a droga, o sexo, trabalhar mais cidadania. Todos eles teriam que estar trabalhando, paralelo com o currículo escolar, esses temas. (Clara)

Eu acho que através de palestras, colocar isso para o adolescente, para as crianças. [É questionado junto à professora se ela sente necessidade de que a temática seja trabalhada com os professores também e ela responde]: Também. Porque muitas vezes, eu percebo isso, quando reúne os professores para conversar, ele não tem paciência de escutar a outra pessoa conversando. Começa um a falar, aí o outro já responde junto, aí isso já é uma falta de ética ... acho que falta diálogo entre os professores, uma orientação em cima dos professores. (Eloana)

Eu acho que sim. De que forma? É o seguinte, eles [os alunos] não têm conhecimento do que fazer. Esse que é o problema maior: “Eu sumo de casa, eu vou na delegacia, aí meu pai fica sabendo, que que eu faço?” Isso deveria ser trabalhado ... [A mesma questão é feita para ela sobre a necessidade de se trabalhar o problema com os professores]: Se tiver conhecimento maior [os professores], porque eu acho que o professor hoje fica meio perdido, viu? Que nem aconteceu várias vezes ... eu fiquei sabendo do CRAMI por causa desse negócio que aconteceu, aí eu fiquei sabendo que tinha esse CRAMI, que eu nem sabia que existia isso ... eu não sei se os outros colegas sabem disso ou que eu vim de outra cidade, eu não conhecia lá ... Então qualquer coisa que acontece você tem que ir na delegacia. Eu não sabia. Então deve ter mais entidades que a gente não sabe. Não só o CRAMI, deve existir uma outra entidade, para gente se informar e passar, que às vezes o aluno não se abre, muitos não se abrem. (Lorena)

MONTEIRO (1998) chegou à conclusão de que a violência é propiciada, segundo o relato dos diretores que passaram pela escola que ela pesquisou, pela televisão e o nível sócio-econômico das famílias. Parece que Heloísa comunga com este pensamento dos diretores pesquisados, que acreditam que a falta de educação e a desestruturação familiar desencadeavam a violência no interior da família.

O Estado utiliza-se de forma perversa para explicar o fenômeno da violência, delegando à família uma irresponsabilidade que é dele próprio. Nos reportando a PASSETTI (1995), existe uma violência estrutural que é a violência do Estado contra o homem, no qual o primeiro é incapaz de realizar a justiça social, deixando a população em condições de desemprego, carência etc. Dessa forma, a violência estrutural, segundo MINAYO⁶, é a base da violência que potencializa a violência social (no caso familiar), num processo de retroalimentação. Sendo assim, seria uma distorção afirmar que a violência é iniciada na e pela família.

Clara é a única que “comprou” o pacote dos PCN explicitamente: ela acredita que os temas transversais devem ser trabalhados na escola e talvez isso se deva à experiência que ela teve em outra escola que trabalhava sistematicamente com essas questões (cidadania, pluralidade cultural etc). Tanto Eloana como Lorena acreditam que a problemática, num primeiro momento, deveria ser trabalhada junto com as crianças e os adolescentes. Quando questionadas se deveria ser trabalhada com os professores, ambas concordam, mas

⁶ MINAYO, M.C.S. (Seminário Internacional Violência e Criança, USP- Câmpus de São Paulo e Universidade de Tel Aviv) Comunicação pessoal - 2000.

cada uma dá um direcionamento a essa necessidade: Eloana não chega a dizer como deveria ser abordado esse assunto, o que parece é que existe algo que antecede qualquer intervenção junto aos professores, uma necessidade maior e primordial, que estaria ligada à escuta dos mesmos, isto é, os professores devem aprender a escutar, ouvir a opinião do outro e dialogar. Evidentemente, Eloana denuncia que é impossível qualquer intervenção se os professores sequer ouvem uns aos outros, concebendo isso como uma falta de ética entre eles. Já Lorena dá um rumo completamente diferente à questão, ela pensa em termos operacionais, ou seja, conhecendo todos os órgãos competentes, o professor poderia informar seus alunos, que por sua vez procurariam o CRAMI, a Delegacia da Mulher etc. Exceto Clara, em nenhum momento as professoras se vêem diante do papel de se instrumentalizarem de forma organizada para combater um problema que aflige a todos na escola, o que demonstra o quanto esse quadro fragiliza os atores sociais que nele encontram-se inseridos.

No que diz respeito a medidas mais punitivas, Heloísa refere-se, à proposta de alteração da Constituição Federal relativa à redução da idade penal, como tentativa do governo para solucionar a criminalidade, que vem sendo alvo de amplas discussões, inclusive por parte dos psicólogos que não vêem essa alternativa como uma solução para o combate efetivo da violência. Em contrapartida, Lorena se coloca de uma maneira na qual o jovem deve ser penalizado caso cometa algo extremamente grave, dando à família a responsabilidade que também lhe pertence que é a de fornecer carinho e compreensão às crianças e aos adolescentes.

Heloísa e Lorena dão o seu posicionamento, ao serem questionadas se observam algum tipo de violência da sociedade contra a criança e o adolescente:

Eu acho que devia impor mais limite [a sociedade] sobre essa lei agora, parece que 16 anos se ele comete um crime, ele tem que responder por ela, eu acho ótimo. Eu não sou contra não. Eu acho que tem que punir mesmo, se ele não cumprir um tempo, punir. Alguns psicólogos acham que não, que essa fase há ainda uma salvação, não é? Fase do 14, 16 anos, 'ah, ele não está totalmente formado', mas eu penso que não, tem que punir. Se ele cometeu algum desvio, tem que ser punido. Eu penso que ele tem que responder. (Heloísa)

eu acho super errado a violência contra o adolescente e a criança, porque eu sou contra essa lei do menor, essa, a pessoa tem até 18 anos pode ser presa em certas atitudes, sabe, isso daí eu sou contra ... Agora, a não ser que ele pratique algum ato que venha a prejudicar alguém, um ato muito grave, eu acho que ele tinha que ser penalizado, mas não bater nele, matar, fazer nada disso, entendeu? Eu acho assim, ele tinha que ser preso, cumprir as regras, mas não ser preso nessa prisão que a gente vê aí, só tende a criança a aprender mais coisa errada. (Lorena)

O delito carrega consigo uma situação muito mais profunda, que não exclui o fato do adolescente ser uma pessoa em desenvolvimento também, mas que denuncia uma falha da sociedade que estimula a criminalidade e, como bem explicita TEIXEIRA (1999) ao desvelar o que está por trás do delito, que é a história pessoal de quem o praticou: as violências pelas quais passou, a escola expulsiva, a distribuição desigual da renda e dos direitos de cidadania.

Dessa maneira, ao se posicionar de forma a desejar que a sociedade imponha mais limites para o adolescente, Heloísa confere ao Estado, além da ação punitiva, que é uma questão polêmica, a docilização e domesticação dos corpos que, obedientes, não causariam transtornos à sociedade que os vigiaria e, caso fosse preciso, os puniria.

Heloísa e Clara também não acreditam que possa existir violência no espaço escolar contra a criança e o adolescente, ao contrário, a primeira acredita que a escola, assim como a sociedade, deveria impor mais limites e ser mais rígida, ao passo que Clara diz que, em termos de violência na escola, o que presenciou foram brigas entre os alunos, além do preconceito entre eles:

O preconceito, a gente percebe muito, nessa escola eu percebo que tem muito preconceito e o preconceito também é uma forma de exclusão, de violência, a pessoa acaba sendo excluída do grupo, esse tipo de violência entre eles. (Clara)

Lorena acredita que às vezes o professor grita com o aluno, mas que isso não ocorre com frequência:

eu nunca vi professor bater em aluno, eu já vi apanhar de aluno ... foi uma coisa chata e depois ainda o aluno continuou na escola, sabe, infelizmente não teve punição ... Então o professor nada pode fazer, mas o aluno pode fazer tudo. (Lorena)

Mais adiante, demonstrando certa contradição, Lorena fala de professores que berram, pegam o aluno pelo braço, humilham o mesmo. É possível que não seja fácil para ela admitir que existe uma violência da escola

contra os alunos, ou ainda, quando fala da violência física (exercida contra o professor), mais uma vez é possível notar que as marcas visíveis são levadas em maior consideração do que a violência psicológica ou simbólica, que embora não seja tão visível, vai colocando o ser humano em situação de objeto, coisa:

Que nem eu vejo, às vezes, colegas, eles chegam assim: “você não fez isso”, e chega e berra, ou então: “olha seu caderno, que regaço”, e puxa o aluno pelo braço. (Lorena)

A fim de refletir sobre o discurso de Eloana a respeito da violência exercida contra crianças e adolescentes pela escola, é importante discorrer sobre o que FERNANDES et al. (1999) observam sobre a autoridade pedagógica construída através da negociação com a classe e a autoridade pedagógica institucional. A autoridade pedagógica será sempre mais eficaz por ser democrática e criada através do diálogo, ao passo que a autoridade pedagógica institucional é atribuída ao professor pelo sistema de ensino, onde é corroborada a violência simbólica através do escamoteamento das relações de força (professor que manda/aluno que obedece passivamente). Nas palavras dos autores: “Jamais devemos chamar a diretora ou a polícia, jamais devemos nos respaldar na autoridade pedagógica institucional para enfrentar, discutir ou levantar a voz com os alunos ou alunas” (FERNANDES et al., 1999 , p.27).

Muitas vezes, tanto da parte do professor, como da parte do aluno, falta diálogo, isso faz parte de um conjunto: sentar, conversar e ver ... Fazer a pessoa entender, vamos colocar assim, a classe como a sociedade, representando a sociedade, que eles têm que respeitar a forma de cada educador dentro da sala de aula, mas o educador também tem que partir dele esse princípio de que ele não está lidando

com pessoas com sentimentos iguais, porque, de repente um aluno entende isso, que o professor é autoridade máxima ..., mas o outro não entende, então, o que falta para aquela pessoa? Falta carinho, atenção, tem que ter essa flexibilidade da parte do adulto de entender a situação. Acho que o educador não é só entender o conteúdo da matéria ... Eu acho que o adulto tem a obrigação de estar procurando essa parte do adolescente, da criança. (Eloana)

É preciso deixar claro que não é a teoria do “amor e do afeto”, bem como outras estereotípias “ser professor como sacerdócio” que irão resolver a questão da autoridade, é necessária uma visão crítica por parte da professora, que visivelmente, quando fala da sociedade como representante da sociedade, não está se reportando a essa representação de forma reflexiva: a escola reprodutora da sociedade de classes.

acho que falta um pouquinho disso, de você abaixar sua voz, achar que você chega na classe, que você comanda tudo, porque não é isso, eu acho que você pode conquistar o aluno de uma forma, assim, com carinho, conversando com ele ... Acho que o professor, a função dele não é de ficar gritando, é de ensinar, de passar autoridade sem precisar ficar gritando, para mim isso não é autoridade, acho que é uma forma de violência, o grito é uma forma de violência. (Eloana)

Para FERNANDES et al. (1999) não se trata dos professores se comportarem como “bonequinhas de açúcar”, mas sim deles mostrarem ao aluno que não são coniventes com a autoridade oficial e de manterem a palavra sobre o contrato que foi estabelecido, democraticamente, com a classe. Eloana aponta para a autoridade que o professor exerce em sala de aula através dos gritos e completa: “... eu não preciso chegar na classe ficar gastando minhas cordas vocais

gritando.” SILVA (1991) fala da necessidade de uma “nova postura pedagógica”, na qual não adianta os professores lutarem contra os opressores e dentro da sala de aula apresentar-se, ele mesmo, como um opressor para os alunos, repetindo as mesmas injustiças contidas na sociedade.

Sobre a instância familiar, Heloísa coloca, junto com a família desestruturada – entendendo-a como a antiga família nuclear, composta de pai, mãe e filhos e que hoje já não faz mais parte do contexto histórico-social – o fato de pais e mães que utilizam o álcool:

Ele [o pai desempregado] vai passar a beber, ele vai bater, é o que acontece aqui. A maioria aqui o pai bebe e a mãe também. Tem mãe que bebe. Um dia uma mãe veio falar comigo, cheirando pinga. (Heloísa)

Que é a maior coisa que eu percebi, assim, lendo, acompanhando, o maior índice de violência é dentro da família mesmo: a falta da estruturação familiar, o pai e a mãe não ter paciência, a falta de emprego, a questão de todos ter que trabalhar fora, aí chega fora não tem paciência com a criança ... (Clara)

se você tratar uma criança com carinho, a família ser... acho que já vai partir desde a família, se a criança é cuidada, tem uma família unida, não tem problemas sociais, financeiros, então ela vai crescer uma criança normal. (Lorena)

Com relação ao alcoolismo, os estudiosos não chegaram a um consenso: alguns encaram como doença e outros acreditam que o estresse é que leva o indivíduo a procurar o álcool. Independente disso, chegou-se à constatação

de que o alcoolismo, de fato, causa muitos conflitos, desgastes emocionais e violência (MARQUES et al., 1994, p. 29).

Em um levantamento feito pelo CRAMI de Bauru em 1999, constatou-se que, de fato,

as dificuldades financeiras, o desemprego e a falta de infra-estrutura são fatores que tradicionalmente colaboram para o aumento da violência. Os pais, sem perspectivas de vida, acabam permanecendo dentro de casa, junto com os filhos, o que aumenta a possibilidade de agressão. (AMORIM, 1999, p.10)

Contudo, a estatística também aponta para regiões onde o poder aquisitivo é mais alto, só que nessas classes, a violência é mais escamoteada. Se olharmos para a questão do alcoolismo sobre as duas versões: doença ou válvula de escape, é possível inferir que ele seja mais utilizado em famílias de classes menos favorecidas como resultante de violência pelo fato dos pais ou responsáveis dessa classe social não possuírem outras formas de ocupação, mesmo estando desempregados, como o lazer, por exemplo. Mas isso não descarta a possibilidade de que famílias de classes médias e altas não se utilizem desse expediente da mesma maneira. Assim como a violência doméstica não é apanágio das classes pobres, o alcoolismo também não é.

Ainda sobre a família e a precariedade de recursos da qual é vítima, Heloísa discorre:

Eu penso que hoje está muito violento, você vê, se houvesse uma melhor distribuição de renda, eu acho que muita coisa não estaria é... acontecendo como está hoje, você não acha? Tanto assalto, tanto roubo e... penso que se todo pai tivesse um emprego, ganhasse pouco,

mas tivesse um emprego, teria menos violência. Se ele ganhasse que desse para ele comer e vestir.

Heloísa articula o discurso da pobreza da família com o pai desempregado que bate e bebe (como foi discutido). Com isso, em nenhum momento de sua fala, ela, Lorena ou as outras professoras se referem à possibilidade de que a violência esteja relacionada aos grupos familiares de maior poder aquisitivo.

Ao falar sobre a questão das drogas, Heloísa não chega a vincular diretamente com a questão familiar, apenas cita, embora sua fala esteja inserida no discurso sobre a família:

E também hoje em dia as drogas, quem está mandando hoje, eu não sei, não sei se eu vou falar besteira, mas eu li na Folha de São Paulo que os senhores feudais hoje são os traficantes, eles que estão mandando ... então a violência também está neles, eles que mandam.
(Heloísa)

Mais adiante, quando analisarmos a questão dos temas transversais, falaremos mais a respeito desta questão que Heloísa coloca. Por hora seria interessante citar EL-MOOR & BATISTA (1999), que discorrem sobre o tema das drogas:

Desta forma, alienados do sistema [os portadores da violência], traduzem a violência dita organizada, do tráfico de drogas, dos grupos de seqüestros, como a não organizada, que se manifesta através de roubos seguidos de morte da vítima... (p. 147).

Isso implica em dizer, segundo as autoras, que os portadores da violência não têm como intuito provocar mudanças sociais ou solucionar a vida miserável dos outros. Como disse Heloísa, eles mandam e geram violência.

6.2. Temas Transversais e Violência

Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm em seus objetivos, através dos temas transversais, tratar de questões consideradas urgentes, sem contudo, menosprezar o saber historicamente acumulado contido nas disciplinas formais (PCN, v.8, p. 21). As professoras nos falam sobre o contato que tiveram com os temas transversais:

Ah, na escola, tantos cursos eles deram, tanto curso não, palestras e médicos, sobre as doenças sexualmente transmissíveis, ... desse problema hoje em dia da AIDS, não só a AIDS como outras doenças. Lá na outra escola sim, [que ela lecionara] era mais... eles mostravam mais para a gente, esclareciam mais. (Heloísa)

Eu trabalhei lá em X⁷ no primeiro semestre ... Eu trabalhei em duas escolas lá, uma era de 1º grau e a outra era de 1º e 2º grau, nessa escola de 2º grau, eu trabalhava com a turma do colegial e essa escola, ela trabalhava bastante os temas transversais ... cada bimestre a gente trabalhou um ... o primeiro [bimestre] nós trabalhamos cultura, parte

⁷ “Cidade”

da cultura, o segundo nós trabalhamos sobre cidadania, aí depois o terceiro e o quarto ia ser sexo e aí terminava o quarto, que eu não peguei, eu vim embora. (Clara)

Através de palestras aqui na escola mesmo. Acho que o curso do PEC⁸ também, eles comentaram. Na Delegacia de Ensino. No comecinho do ano eles foram falar, acho até que é a editora Moderna ... ela apresentou um livro, daí dentro do livro trabalhava os temas transversais, dentro da nossa área mesmo, de português, o livro era todo elaborado em cima dos temas transversais. (Eloana)

O educador precisa ter muito claro o compromisso social e político que desempenha como profissional. O que é possível constatar é que na escola em que Clara havia lecionado, como já foi dito, havia um trabalho sistemático por parte da direção para que os professores trabalhassem os temas transversais e essa experiência lhe pareceu eficaz, pois ela a reporta para trabalhar com outras temáticas também, como a da violência.

Heloísa e Clara comentam que na escola em que elas atualmente lecionam, não se oferecem oportunidades para que os temas sejam trabalhados e discutidos. Em sua fala, elas comentam sobre a outra escola:

Vinha um médico lá, ... advogados falar sobre os direitos e deveres, policiais, sobre o trânsito, sabe, educação mesmo. Aqui eu vejo que não tem isso. (Heloísa)

Esse é o primeiro ano que eu estou no Estado, então muito pouco [contato] ainda, eu não sei se é a própria escola que não está preparada em estar passando isso, então o pouco que eu tive foi nessa

⁸ PEC – Programa de Educação Continuada, realizado pelo Núcleo de Ensino, UNESP, Câmpus de Bauru, Convênio SEE/UNESP/FUNDUNESP, 1997-1998.

escola também [que ela havia lecionado] ... a gente também tem no plano curricular, lê alguma coisa também, mas acho que muito pouco ainda. Deveria, os coordenadores, os diretores estarem passando mais e trabalhando mais. (Clara)

Através das palestras realizadas pelos profissionais, Heloísa conta que ela fazia uma ponte sobre o assunto que eles traziam com os temas transversais. Lorena explica que trabalha em termos de "interdisciplinaridade", ou melhor, ela faz uma ponte entre as outras disciplinas e a sua (Matemática). Ela vincula “temas transversais” com “temas interdisciplinares”, mostrando “certa” confusão entre tais termos, que mais adiante será melhor explicitada devido ao pouco e restrito contato que essa professora teve com os PCN:

Quer dizer, eu trabalhei temas interdisciplinares, você fala? São os temas transversais? ... quanto aos temas que seriam transversais, na matemática tem muita coisa que a gente pode trabalhar, que nem eu que trabalhei com os alunos ... mapas geográficos e a gente trabalha população, porcentagem, entendeu? ... Então eles ficam sabendo da parte geográfica e extensão do Brasil, aí trabalhar por região, entendeu?, e eles fazem a parte de estatística, de análise e está trabalhando a interdisciplinaridade, que fala, que são os temas transversais. (Lorena)

Essa alienação que Lorena expõe de maneira ingênua mostra que ela não está dando conta do seu universo: a professora de matemática se vê na obrigação de entender de geografia e outras disciplinas e vinculá-las à sua matéria! SILVA (1991) afirma que o professor deve ter conhecimento sobre história, política e economia, com o objetivo destas respaldarem seus julgamentos

e decisões de maneira crítica, caso contrário, até que o professor se situe criticamente no contexto de sala de aula, os alunos serão cobaias de suas tentativas, geralmente do tipo ensaio-e-erro.

No processo educacional, o início da violência como parte da vida cotidiana se dá através da fragmentação do conhecimento, que para ITANI (1998) seria uma obstrução das possibilidades do domínio do saber. Uma vez impedidas de tomar posse do conhecimento dos temas transversais, Heloísa, Clara e Lorena não têm como discuti-los com seus alunos de forma esclarecida. Justificando o contato que Lorena teve com os PCN, é possível perceber que se houve um contato, foi mínimo. Quando questionada se ela teve contato com o que o PCN aborda sobre a violência, ela responde:

Olha para falar a verdade, eu li só uma parte, eu li só uma partinha, porque eu não... É pequeninha sabe, então fica difícil, ainda mais a gente que tem uma vida corrida, você lê uma parte ali ó. Eu lembro que não foi nem aqui, foi na outra escola que eu dei aula e a gente trabalhava os PCN na aula do HTPC⁹. Então a gente fazia o HTPC, que era coletivo e a gente via os PCN, lia, agora quando eu levava para casa, era difícil, viu? Porque em casa é até difícil ler uma revista, quanto mais ler um PCN daquela grossura. (Lorena).

Retomando a idéia de CAVACO (1995) sobre o fato de que, embora as propostas oficiais que se colocam apelem para a “inovação, criatividade e autonomia”, a realidade não esconde as contradições vividas no espaço escolar, contradições essas que provocam limitações, impedindo o

⁹ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

professor de se aprofundar em sua realidade pessoal e profissional. O exemplo de Lorena com relação aos PCN mostra isso de maneira escancarada: a confusão entre “temas interdisciplinares” e “temas transversais”, a ausência de contato ou o contato tão limitado com os PCN não só a impossibilitam de ter o que BERGAMO & POLONI (1998) chamam de “leitura despreocupada”, como ela também sequer teve a chance de ter uma “leitura preocupada”, ou seja, crítica! MINTO (1998) cita a Constituição de 1988, que prevê a criação de oportunidades de aperfeiçoamento para os educadores, mas como se aperfeiçoar se não há tempo nem de ler uma revista em sua casa? É possível que, se ela não tivesse que trabalhar em um estabelecimento comercial, além de dar aulas, talvez fosse possível ler revistas e os PCN... SILVA (1991) discorre sobre as estratégias que levam à coisificação do professor: em nível estrutural encontra-se a calculada segmentação, fragmentação do conhecimento, em termos intelectuais a elite luta no sentido de levantar barreiras que impeçam a atualização do professor e promova sua alienação. Em termos salariais, o professor é obrigado a dar mais aulas para sobreviver, o que garante para a classe dominante a construção de um resultado cruel: alienação e reprodução.

Falando da ponte que faziam sobre o que os profissionais levavam para a escola e a discussão com os alunos, Heloísa e Clara comentam:

Ah, era feita essa ponte, tinha que estudar depois, você tinha que estudar com os seus alunos em cima disso, do que eles mostravam para a gente. (Heloísa)

Era uma proposta da direção [da outra escola] de trabalhar, a gente tinha que trabalhar junto com o nosso currículo, trabalhar esses temas transversais junto. (Clara)

Heloísa, assim, saía do seu domínio (Português) e ia estudar o que havia sido exposto para poder discutir e refletir com seus alunos, assim como Clara, com o respaldo da direção, trabalhava os conteúdos dos temas transversais em suas aulas de Educação Física. Compreendendo o espaço escolar não apenas como reprodutor do conhecimento, mas também propiciador da transformação, uma vez que a escola em que estão não proporciona para seus professores a construção de algo que vise a transformação, a ação política e social dos mesmos esmorece. Em sua formação profissional, cada professora teve contato com a problemática da violência de uma forma bastante fragmentada. Heloísa afirma não ter tido contato algum, sendo que as outras:

Formação profissional? Que eu me lembre não. Sempre é colocado alguma coisa dentro do curso, às vezes o próprio professor, ele coloca, falando sobre a violência, alguns comentários, mas nada assim específico: "ah, hoje a gente vai falar sobre violência", nada assim...(Eloana)

Se teve esse assunto? Acho que foi na época da especialização, nós tivemos algum comentário, alguma coisa sobre isso, que nós trabalhamos a parte de treinamento físico desportivo, que é a parte de treinamento de atletas ... e aí acho que falou-se alguma coisa de violência ... professores mal preparados acabam prejudicando o corpo do aluno, este tipo de violência. (Clara)

Eu tive a parte de violência quando, eu lembro que foi no [escola que lecionou], que foi uma pessoa do trânsito, que foi lá dar

palestra. Mas ele levou umas fitas de violência no trânsito que era fora de série. Os alunos ficaram todos horrorizados, que era colorido ... Agora, as outras, eu assisti muitas palestras, só que é muito verbal.
(Lorena)

Em primeiro lugar, é fato que as quatro professoras contam de seus contatos com os PCN ou a problemática da violência em outras escolas que lecionaram, mas não na escola em que se encontram, que, surpreendentemente, havia apontado para a violência como um problema vivenciado ali. É fato também que a entrada de policiais na escola é perfeitamente consentida pela direção (como forma de diminuir a violência?). O que Eloana, Clara e Lorena dizem sobre o contato com o tema é, para a primeira e última professora bem *au passant*, ao passo que a experiência de Clara foi bastante específica, dentro de sua área de atuação, a Educação Física.

Essa falta de contato com o tema parece bastante curiosa, embora SPOSITO¹⁰, em uma pesquisa em que levantou a questão da violência na escola, tenha chegado à conclusão de que o tema é pouco investigado, pois das 8.867 teses e dissertações que pesquisou, apenas oito se dedicaram a essa questão; mesmo assim, falar sobre violência escolar e vivenciá-la tem sido uma prática muito usual nas escolas, entre direção, coordenadores, professores, alunos e funcionários, o que faz, portanto, que seja, no mínimo digno de atenção o fato delas não terem tido contato com o tema durante sua formação profissional.

¹⁰ SPOSITO, M. P. (Seminário Internacional Violência e Criança, USP- Câmpus de São Paulo e Universidade de Tel Aviv) Comunicação pessoal - 2000.

6.3. Violência nas Escolas

Nas escolas em que lecionou, Heloísa relata que teve contato com o tema da violência através do projeto de um delegado:

Lá eles falavam [na outra escola], falei para você, lá foram guardas, e tinha até um delegado, ele fez um projeto aqui na escola ... sobre violência, desde aquele uso daquele boné, que não era para deixar os alunos virem de boné na escola. Mas aí parou, não fiquei sabendo mais, nós fomos lá uma vez só, ele deu essa palestra, falou que... desde formar fila na escola, ... cantar o hino nacional, canta-se, de sexta-feira, mas assim, ter mais rigidez na escola, mais disciplina.

O uso do boné de que Heloísa fala é explicado pelo fato deles partirem do princípio de que o aluno pode trazer drogas escondidas no boné. Vivemos numa sociedade capitalista na qual a instigação para o consumo é feita de forma constante e perversa. A mídia constrói o *glamour* do mundo dos ricos e a vergonha e feiúra dos pobres e seu mundo. Ocorre uma incitação ao consumo num contexto de exclusão (desempregados, pobres, marginalizados), criando no indivíduo sentimentos negativos relativos a si mesmo. Com relação ao suposto uso de drogas no boné, nosso contexto de carências materiais concretas pode, de fato, conduzir alguém a desafiar certos aspectos do campo ético e moral da sociedade em que vive, através do tráfico de drogas, como nos apontam ELMOOR & BATISTA (1999, p. 148-9).

Heloísa, assim como pede uma sociedade mais rígida, também vislumbra uma escola mais rígida e disciplinada, onde os alunos formam fila, cantam o hino nacional, ou seja, a normatização dos corpos é idealizada por ela

em várias instâncias, e, quando ela mesma pode contribuir para que isso aconteça, vemos que lhe parece algo positivo. Ao serem questionadas se costumam abordar o tema da violência em sala de aula, elas dizem:

Através de textos, procedimentos em sala de aula, quando eles começam a dar chute, murro, eu já não permito Trabalho muito essa questão, entendeu? Através de textos, passo filmes, mostro. (Heloísa)

Às vezes eu pego noticiário de jornal, então fala alguma coisa de violência, eu trabalho junto com os alunos, eu faço a leitura dos textos e comento: ‘olha o que está acontecendo’, dentro da política, dentro até da violência mesmo, física, alguns casos que aconteceram, a gente sempre comenta através de textos ou de vídeo também. (Eloana)

se tivesse os temas transversais seria mais fácil, mas aqui não teve, aqui não tem, eu tento de alguma maneira ou de outra, durante as aulas, principalmente, Educação Física, eu acho que fica até mais fácil, porque eles acabam... por qualquer motivo eles acabam se pegando, então, geralmente a gente pára, pára tudo, conversa, explica, tenta entender o por quê daquela agressão ... (Clara)

Heloísa e Eloana utilizam-se de textos, artigos e noticiários para discutirem com os alunos a problemática da violência. Clara, em várias de suas falas, demonstra a necessidade de um respaldo (no caso, dos temas transversais) para “guiar” sua prática, assim, ela vai “tentando de uma maneira ou de outra” acertar. SILVA (1991) fala da necessidade que o professor deveria ter de socializar suas dificuldades e insatisfações junto aos outros (ele denomina de “coragem libertadora”) pois, as reivindicações sustentadas pela pressão coletiva são mais fáceis de serem conquistadas. Não se trata de Clara erguer a bandeira

dos temas transversais alienadamente, mas sim, de conversar com os outros professores que, à sua maneira, também encontram-se perdidos quando se trata desta questão em particular. É lógico que isso é muito difícil de ser feito se o professor não possuir um comprometimento político e uma leitura crítica das contradições vivenciadas no cotidiano escolar.

Ainda sobre a pergunta relativa se é costume abordar a temática da violência em sala de aula:

Olha, a única coisa que eu comento com os alunos é não brigar e respeitar o próximo, sabe, respeitar o máximo possível e evitar de agressividade. É o que eu mais comento, eu não gosto de ficar citando exemplo porque é isso que os alunos querem. Exemplos, para eles é mais fácil você exemplificar para entender ... é mais fácil eu jogar um exemplo para você adquirir aquilo ali do que ficar falando, falando ... Então, da violência eu tenho até medo de abrir e falar alguma coisa e depois eles ficarem traumatizados. Então a única coisa é: eu não sou agressiva com aluno, eu sempre evito qualquer coisa, por mais que tenha vontade de pegar um e... né? Mas a gente evita e falar sempre que tem que ter calma, pensar duas vezes em alguma coisa que vai fazer, falar que não é assim, pegar e se vingar de alguma coisa que o outro fez, que não pode. A gente dá conselho. Agora, trabalhar o tema em si, aí já é mais quando tem palestra só, entendeu? Fora disso... (Lorena)

Não é de admirar que os alunos queiram exemplos, se a própria professora diz que os exemplos facilitam a aquisição do conhecimento por parte deles! Ela contrapõe exemplos *versus* aulas expositivas, embora ambos possam caminhar juntos tranquilamente. Isso revela uma grande contradição por parte de Lorena, visto que, ao discorrer sobre uma palestra sobre violência no trânsito, ela

própria se deleitou com o recurso (audiovisual) utilizado, as cores etc. e diz: ‘Agora, as outras, eu assisti muitas palestras, só que é muito verbal.’ O desejo dos alunos se confunde com o desejo da professora: de ter uma aula mais dinâmica, não apenas a transmissão do saber desvinculado da realidade deles. No entanto, ela se arma do discurso tradicional das aulas expositivas, que amortece a autonomia, iniciativa, solidariedade e criatividade dos educandos e coloca de lado aquilo que facilitaria na compreensão, os exemplos, no caso. Não se trata de desmerecer as aulas expositivas em si, mas sim aquelas aulas que não permitem a vinculação da realidade dos alunos com o tema e a abertura para a participação e o diálogo dos mesmos. E pensar a violência em nível de exemplos soltos no ar, sem uma reflexão aprofundada, sem dúvida, pode assustar os alunos e nada mais...

Quando questionada se tem notado alguma mudança positiva em sua prática, Heloísa salienta:

Tenho visto sim, no começo do ano para cá, quando eles xingam muito, eles já sabem que eu não gosto que xingue. Eles acabam de xingar, olham para mim e fazem assim [faz um gesto de silêncio]. Eles sabem que eu não gosto, não é para xingar na aula, entendeu? E mesmo os chutes, murros, eles já se policiam mais, eles percebem, ‘ah, ela não gosta, vamos parar.

Podemos perceber que Heloísa espera que os alunos saibam que ela não gosta que eles sejam violentos na aula dela, mas não se pode saber se esse tipo de comportamento (não-violento) se estende aos demais professores “ou se

ele se perde apenas numa atitude policialesca e de ensinamento de boas maneiras” (PINTO & BATISTA, 1999, p.321). “Há estudos que apontam a importância da informação como um fator de formação e transformação de valores e atitudes” (PCN, v.8, p. 44). De fato, Heloísa e Eloana trabalham com textos e filmes, o que pode implicar que, através de suas informações, possa estar ocorrendo a mudança de valores e atitudes, sem perder de vista que este tipo de transformação nunca deve ser desvinculado do seu sentido, sendo, portanto, incorporado pelos alunos de forma consciente, crítica e reflexiva, para a construção de cidadãos participantes e pensantes, como quer os PCN.

Heloísa diz que, na escola, está vendo muito soco entre os alunos, que por qualquer motivo eles dão chutes e xingam e Clara afirma que eles acabam se pegando por qualquer motivo. EL-MOOR & BATISTA (1999) falam que “a ocorrência da violência como parte integrante do cotidiano da escola é literalmente incompatível com o trabalho de educar” (p. 159). Diante desse cenário, fica difícil ensinar algo, o planejamento e o estudo necessários para o ambiente de aprendizagem se esvaem, causando uma ruptura no cotidiano escolar.

FERNANDES et al. (1999) dizem que não é a exclusão, a falta de perspectivas ou ainda a impossibilidade de consumir que geram a revolta. A revolta se dá diante da impossibilidade de simbolizar, de se expressar em palavras, de não ser ouvido, não ser reconhecido como sujeito falante. A violência seria um sintoma da exclusão do simbólico. “a redução da violência à violência física escamoteia, se não legítima, a violência que a escola exerce, em nome do conhecimento, através do controle absoluto do universo simbólico” (p.11).

6.4. Violência Doméstica Contra Crianças e Adolescentes

Tem esse caso em X¹¹, na minha escola, de uma menina de 6^a série que ela chegou na escola toda machucada. A primeira vez que ela chegou, ela contou uma ou outra história. Ela disse que o ferro caiu, queimou, não sei quê, mas aí nós percebemos, a direção percebeu que era agressão física de pai mesmo e aí ela afastou da escola, ... a direção não pôde tomar nenhuma atitude. Aí quando ela retornou na escola que a direção resolveu tomar uma atitude, o pai dela faleceu ... o pai faleceu, ia fazer um B. O. [Boletim de Ocorrência] contra quem? ... e foi o único caso que chegou de casa para escola, o único caso que eu presenciei foi esse, machucada, machucada mesmo, machucada até com ferro. (Clara)

quando você passa por um aluno desde a 5^a série até a 8^a série e você fica sabendo de muita coisa que acontece na vida dele particular, sabe, na família. Então, tive uma aluna que ela era violentada pelo pai, ele procurava a mãe e a mãe não queria eu não sei porque motivo, ele pegava a filha, que tinha 12 anos. E a filha é filha do sangue, entendeu? E ela contava para a mãe, a mãe batia nela, entendeu? Batia, e aí nós ficamos sabendo, nós denunciemos no CRAMI, aí o CRAMI foi lá, trabalhou, trabalhou, mas parece-me que não resolveu o problema. Aí a menina até tentou fugir de casa, a mãe foi atrás, foi na delegacia, deu parte, tudo, e aí conseguiram localizá-la, trouxeram para casa. (Lorena)

COHEN (1996) discorre sobre as duas principais características do incesto que é o fato dele ser um abuso sexual e ter um vínculo familiar. O incesto pai-filha é a forma mais comum e as vítimas normalmente estão entre os

¹¹ “Cidade”

três e os dezoito anos de idade. Segundo ele, incesto vem do latim, *incestus*, e significa impuro, manchado, não casto (p.212). Por se tratar de famílias denominadas incestogênicas, a participação e convivência da mãe é um dado corriqueiro neste tipo de caso. O quadro demonstra uma perversidade de caráter que as palavras de COHEN (1996) talvez possam explicar o que acontece com as vítimas de incesto:

As vítimas de incesto podem senti-lo como um equivalente mental de morte biológica, ou seja, *como uma aniquilação de suas estruturas psicológicas*¹², ficando deste modo impedidos de crescer e de modificar a sua vida mental. (p.216).

No que diz respeito à negação, tanto da violência física como da violência sexual, as vítimas tentam manter a coesão da família por sentirem-se culpadas ao romper a homeostase (mesmo que doentia) da mesma. Esse assunto é extremamente complexo e não cabe aqui o aprofundamento dele, contudo, para que se clarifique um pouco mais, a negação da criança, no caso de abuso sexual, se dá, entre outros motivos, pelo temor da punição e da incapacidade dos adultos de protegê-la da violência do agressor, como parece que ocorreu nesse caso relatado por Lorena: “O CRAMI trabalhou, trabalhou, mas parece-me que não resolveu o problema”. Sobre o caso da violência física questiona-se junto à Clara por parte de quem ocorreu a denúncia e em seu discurso existe a colocação da negação da aluna:

Vários professores. Partiu dos professores para a direção, daí conversou com ela e ela negou tudo. Porque para fazer um B.O. você

¹² “Grifos nossos”

tem que ter uma prova, principalmente a do aluno. O aluno negando, você não pode fazer nada. Ela negou, negou, disse que ela tinha se machucado com o ferro, que foi acidente e negou tudo ... daí ela afastou da escola, não foi mais na escola, acho que ela fugiu da casa, deve ter fugido para casa de alguém e quando ela retornou na escola, uma semana depois, o pai dela faleceu. (Clara)

Só que ela não queria falar o que estava acontecendo, mas uma das professoras foi lá na delegacia, juntou um grupo e falou, expôs o problema, aí o delegado tirou ela da família, entendeu?, porque a mãe dela deu cobertura disso daí, dava a entender isso, entendeu? Isso eu acho um caso de violência, onde há a participação. É duro, ser de sangue, essa participação [da mãe].(Lorena)

I. ROIG (1996) defende a idéia de que a violência doméstica deve ser tratada em termos de prevenção primária, entendendo essa prevenção no sentido de “rebaixar ou eliminar as situações de risco que podem afetar a interrelação familiar” (p.186). Essa prevenção deve ser dirigida à sociedade em geral, às famílias, ao indivíduo e aos profissionais. No caso destes últimos, o autor acredita que o tema dos “maus-tratos” deveria fazer parte do programa da formação das diferentes disciplinas que possuem contato com o mundo infantil.

Sobre o comprometimento do profissional com o problema, Lorena fala:

Nós levamos ao conhecimento da direção, aí ela falou do CRAMI, mas ninguém queria se envolver. Sabe quando a pessoa tem medo? Fala assim: ‘depois o pai vem me esperar aqui na escola, a mãe vem e é barra pesada’, então tinha medo disso. Aí uma equipe ligou lá e nós pedimos, eu falei para a outra professora: ‘ó, vai lá e pede para ninguém falar quem era, quem deixava de ser ...’ Aí não foi

só um professor, para não cair nas mãos de um, se acontecesse qualquer coisa furada, ia cair nas costas de todos, entendeu? (Lorena)

Heloísa conta que em uma situação de violência doméstica que chegou na escola em que lecionou, a atitude que tomou foi chamar o pai (agressor) do aluno, através, primeiramente, de uma carta e depois de um colega que era vizinho do aluno. Embora o pai tenha vindo falar com ela, no ano seguinte o menino foi fazer o colegial em outra escola e ela nunca mais o viu. Questionada se, caso acontecesse algo parecido novamente, se ela tomaria a mesma atitude, Heloísa diz:

Eu ia conversar primeiro, procurar que nem eu fiz com o outro caso, caso não, eu ia procurar uma autoridade responsável. Eu não tenho medo não, procuro mesmo, que eu acho que o professor também tem autoridade nisso, ele pode. E deve.

Nós vemos que Heloísa, Clara e Lorena têm claro seu compromisso social, visto que o Estatuto da Criança e do Adolescente (1998) instrumentaliza através do artigo 56, parágrafo 1: “Os dirigentes de estabelecimento de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: 1. Maus-tratos envolvendo os seus alunos” (p.25). A única questão é que Heloísa não parece esclarecida sobre como utilizar de forma adequada a autoridade que lhe é conferida, ou seja, avisando a direção que por sua vez se reportará à entidade responsável. Essa falta de informação da professora poderia transformar sua ação de denunciar o pai do menino em algum dano para o mesmo.

Sendo assim, compete aos órgãos que cobram algum dever do professor, esclarecê-los sobre as atitudes que deverão ser tomadas pelos mesmos.

6.5. Formação de Professores

Quando questionadas sobre porque escolheram serem professoras, elas respondem:

Bom, primeira questão, assim, financeira, não tinha condições de fazer uma universidade, ... pagar cursinho, então revolvi escolher essa carreira mesmo. Professor por já ter parentes, tias professoras ... então... fui no embalo delas. (Heloísa)

Por amor, desde pequena eu já gostava muito de lidar com as crianças. E com o tempo, depois, de... por amor aos professores também ... Então eu associei, como eu gostava de música, história da música, associei à parte literária e por ter esse contato com as crianças. (Eloana)

Porque eu sempre trabalhei com esporte e eu sempre, desde pequena eu pratico esporte, eu era jogadora de vôlei, eu viajava, daí eu comecei... na hora de escolher, de prestar vestibular, alguma coisa, eu prestei para Educação Física porque eu gosto, sempre pratiquei e eu gosto de estar ensinando também. (Clara)

Porque eu acho que eu sempre gostei, desde o início, quando eu estudava, eu via os professores, eu queria estar no lugar deles e eu era assim muito atrevida, eu perguntava as coisas, eu estava sempre na frente das coisas que eram dadas e fazia sempre pesquisa em casa. Aí eu percebi que eu tinha facilidade em ensinar também, porque às

vezes tinha muitos colegas meus que estavam com dificuldades, e o professor falava assim: ‘Lorena, você ensina em casa para o fulano, o beltrano ... (Lorena)

Mais adiante, Lorena coloca:

apesar de no início eu querer fazer Engenharia ... Mas aí eu percebi que tinha que ser educação e fui para a educação.

Quando questionada se chegou a prestar o curso de Engenharia, ela justifica:

Não, nem cheguei a prestar porque era longe da onde eu morava, então não tinha condições de acesso, ficava difícil, e por eu não ter pai também, eu tinha que ficar junto com minha mãe, tudo isso aí então ... eu nem me preocupei mais em fazer.

CAVACO (1995) realizou um estudo voltado para a vida pessoal e profissional de diversos docentes do ensino médio. O que ela pôde notar, no início, foi a tentativa do professor em fazer valer suas expectativas pessoais, projetos e aspirações. No caso de Heloísa, está claro que a escolha de sua carreira se deu por determinantes que não passaram pela sua escolha pessoal, e sim por determinantes sócio-econômicos que influenciaram na escolha, primeiramente. O que se pode questionar, nesse aspecto, seriam quais (e se existiram) aspirações, expectativas e projetos que Heloísa carregava consigo ao escolher uma profissão cujo custo da faculdade e entrada na mesma eram acessíveis. Se tivesse condições para fazer cursinho e pagar uma universidade mais cara, ela teria sido professora? Novamente voltamos para a questão das desigualdades classistas e concluímos que ela afeta não somente os alunos, mas

também o professor (que um dia foi aluno e agora escolheu ser professor, ambos inseridos na mesma trama). O mesmo é possível notar no discurso de Lorena: a falta de condições para investir no sonho de ser engenheira, embora ela procure não se “preocupar mais em fazer”, se adaptando dentro do que lhe é possível, estando ela também inserida na *naturalização da falta de oportunidades* (no caso, acadêmica) e que é tão vivenciada pelos alunos através das exclusões. Eloana e Clara conciliaram o que gostavam (música e esporte) com o ensino, do qual dizem também gostar. Quando questionadas se gostariam de tecer algum comentário sobre as questões até então formuladas, é Lorena quem volta anunciando a sua decepção:

Você perguntou por que a educação? E poderia colocar uma outra pergunta assim: depois que você optou pela educação, você achou que era aquilo que você queria? Então, porque quando você está do lado de fora, você vê uma coisa totalmente diferente, certo? ... eu senti que aquilo que era bonito, que o pessoal tinha respeito, que era uma coisa assim, você era como se fosse no topo, sabe? O professor era considerado praticamente um rei, todo mundo respeitava. (Lorena)

Lorena acredita que houve uma época em que ser professor era uma profissão que conferia *status*, mas que, com as violências exercidas pelo Estado sobre a Educação, a desprofissionalização foi se tornando crescente e a decepção dela também:

mas depois eu senti que houve muita mudança, que só o professor estando na sala de aula com essas mudanças de ensino, essas regulamentações, a gente tem sentido que o professor está sendo desvalorizado e que se o professor não for dedicado e não gostar

realmente do que faz, ele não vai seguir isso daí, porque ele tem que gostar... (Lorena)

PALMA FILHO (1992) fala da necessidade urgente de se pensar na revalorização profissional dos educadores, pois o quadro que se tem, relativo aos educadores do primeiro e segundo graus mostra: os poucos professores (7%) licenciados em Universidades Públicas que não se interessam em dar aulas no primeiro e segundo graus devido ao salário desmotivante; a alta rotatividade de professores em escolas de periferia; as licenças, faltas no trabalho e greves (refletindo a insatisfação dos professores tanto com os salários como com as condições de trabalho) e o desprestígio dos cursos de graduação que formam professores, além do interesse reduzido dos jovens com os cursos de licenciatura (p.130-1).

Quando questionadas se fizeram especialização ou pós-graduação, as professoras relatam:

Não, não fiz. Eu me casei antes de terminar a faculdade. Vieram os filhos e foi assim, bem sofrido mesmo, foi trabalhar e cuidar das crianças. Eu não tive tempo pra mim, não cheguei a fazer Pedagogia ... (Heloísa)

eu pretendo fazer esse ano, começar a fazer pós-graduação ... na parte literária ... (Eloana)

Fiz especialização em Treinamento Físico. É um ano e meio, a especialização é um ano e meio. Terminou o ano passado. (Clara)

Não, eu só fiz curso de extensão universitária na UNESP, só isso. (Lorena)

BELINTANE (1998), ao falar do professor na escola pública, diz que o mesmo fica cada vez mais parecido com sua clientela da periferia: destituído de pacto social, sem-teto, sem-carro, sem-poder, sem profissão, pois dar aula acaba se tornando um “bico” para o desemprego. Evidentemente, as quatro professoras não se encontram dentro de todos estes adjetivos mencionados, mas fica a questão: da forma como foi escolhida a profissão de Heloísa, ela dá aula por prazer ou apenas para ajudar no sustento da casa? Essa questão pode estar estritamente ligada à prática dela como professora, no que diz respeito ao estímulo para realizar coisas novas, no seu comprometimento social e político, itens que já comprometem até mesmo professores que escolheram a profissão por sempre terem desejado lecionar. É possível ver que Eloana e Clara escolheram a Educação como opção e que Lorena dá aula porque gosta, embora tenha que ter aberto mão de seu desejo inicial. É interessante notar que os relatos sobre os cursos de extensão feitos nos últimos cinco anos vão ao encontro à questão: escolher educação como opção ou falta da mesma:

A gente teve, é... cursos no Estado, acho que foi o PEC ... e fiz cursos, assim, depois que terminei a faculdade, sempre teve cursos de literatura, eu fiz alguns cursinhos rápidos.(Eloana)

O último que eu participei foi em Z¹³, aí depois voltando, eu participei esse ano, que foi em Z, ano passado eu participei de dois em Y¹⁴, geralmente eu faço uns dois cursos por ano. Agora, no Estado, fica mais difícil você viajar, estar saindo, mas antes eu saía mais, eu participava mais. (Clara)

¹³ “Cidade”

¹⁴ “Cidade”

Foram os cursos de extensão universitária ligada à área de educação que teve na UNESP ... foi acho que em 96, 97. Foram esses cursos, teve seguido, eu fiz seguido os cursos que tinham. Primeiro semestre, depois terminava fazia o outro semestre ... (Lorena)

Alguns que a Delegacia de Ensino ofereceu [relacionados à disciplina dela]. Cursos, assim, é... muitas palestras, eu fui lá no SESC¹⁵, levar meus alunos, que eu dava aula para o colegial. Então eu levava os meus alunos na USC¹⁶ também, assistir teatro, palestras. Aqui eu não saí nada, aqui parei. É criança, é mais difícil você sair [ela dá aula para a sexta e sétimas séries]. Este ano eu não tive nada. Nem foi também oferecido, por causa da greve, então foi mais confuso esse ano, não fiz. (Heloísa)

Com exceção dos cursos que Heloísa fez na Delegacia de Ensino nos últimos cinco anos, parece que os outros a que ela se refere tratavam-se de palestras (SESC, USC), direcionada aos alunos. Agora, como suas classes são compostas por “crianças” (pré-adolescentes e adolescentes, na verdade), ela acredita ser mais difícil levá-los. A greve de maio/junho de 2000 também parece ter sido motivo para causar confusão no ano de Heloísa, a ponto dela não participar de nenhum curso. Nós não podemos perder de vista dois dados que podem ser relevantes: é o primeiro ano dela nessa escola (e ela sempre comenta que pouca coisa acontece ali em termos de capacitação, como relatou sobre os temas transversais) e também o fato dela estar com turmas que não são do ensino médio. Não é possível ir mais a fundo nesses dados, mas talvez eles contribuam para a estagnação aparente e a falta de motivação dela para participar de eventos

¹⁵ SESC: Serviço Social do Comércio.

¹⁶ USC: Universidade do Sagrado Coração.

que pudessem contribuir para sua formação. Lorena parece ter se afastado dos cursos, ao menos ela se refere ao último que fez há três anos. Eloana e Clara tentam estar atualizadas dentro de suas respectivas áreas.

Para MOYSÉS & COLLARES (1996), desprovido de um conhecimento que está sempre se transformando para dar coerência à sua prática e não deixar a estagnação interferir de maneira a colocar em risco as suas (possíveis) competências, o professor acaba deixando-se ficar num terreno desprovido de reflexão e com crenças ultrapassadas. Não há dúvida de que existem dois lados: o do professor e o lado do que é oferecido a ele. No caso específico de Heloísa, infere-se que estejamos encontrando desmotivação, mas, na realidade, não sabemos se existe algo que nos escape que possa ser da ordem de sua vida privada, embora essa falta de motivação em participar de cursos se dê há cinco anos.

APPLE e LAWN (citados por SACRISTÀN, 1992) discutem, que o trabalho dos professores está marcado pelo progresso da especialização, pela fragmentação do ensino, pelo caráter técnico dos currículos e sua elaboração prévia por especialistas, pela sobrecarga do trabalho docente – fatores esses que podem explicar a desmotivação de qualquer professor e a desprofissionalização do professorado. MOYSÉS & COLLARES (1996) também criticam os cursos de 30/40h, que possuem a função única de transmitir conhecimentos ao professor, sem levar em consideração o conhecimento prévio e a prática pedagógica que ele possui (mais uma vez encontramos professor e aluno sendo tratados da mesma forma!). PALMA FILHO (1992) ao falar sobre os convênios entre a Secretaria de

Educação do Estado de São Paulo e as Universidades, no período de 1979 a 1987, referente à realização de cursos de aperfeiçoamento com duração de 30 horas, aponta para alguns pontos colocados pelos cursistas, dentre eles: o fato de que uma semana é pouco tempo para a aquisição de todos os conhecimentos necessários. Outra característica apontada por eles é de que os palestrantes (professores universitários) não possuem a vivência necessária da realidade das escolas de primeiro e segundo graus. Mesmo assim, até o ano de 1987, 70% dos cursistas aprovavam os cursos que eram dados. Parece que pouco se mudou com relação à profundidade dos cursos nos dias atuais e é possível verificar que esse elevado percentual por parte dos cursistas com a observação de MARIN (1996) de que, embora os cursos de formação sejam problemáticos, em determinados momentos eles são muito bem sucedidos. Ainda dentro desta discussão, a autora defende a adoção de um novo paradigma nos cursos de formação de professores que levem em conta os aspectos históricos e sociais, pois geralmente não se costuma levar em consideração a formação prévia do professor, adquirida ao longo de sua vida. Segundo ela, seria preciso embasar os cursos “buscando levantar a história de vida, o processo de socialização, as expectativas, as crenças ... as representações que os alunos têm no início do curso como subsídio para o nosso trabalho” (MARIN, 1996, p.163).

No que diz respeito ao que é oferecido ao professor em matéria de cursos, Eloana fala:

Eu acho que falta para nós ... professores, essa opção de aparecer cursos novos, o próprio Estado oferecer para gente algumas coisas, porque tudo o que a gente faz, todos os cursos, pelo menos que

eu fiz, eu tirava do meu próprio salário ... Então, de repente, que nem eu, tenho tempo, porque eu sou uma professora solteira, eu tenho tempo de ir atrás de curso ... Mas a pessoa que tem família, tudo, muitas vezes não tem o dinheiro separado para partir para algum estudo. Falta, eu acho que o Estado, ele tinha que proporcionar para o professor essa oportunidade de estar estudando em horários diversos...(Eloana)

Sem dúvida, não ter despesas de outra ordem permite que Eloana se dedique mais à profissão, mas isso não justifica a falta de empenho de outros educadores neste sentido. Para MARIN (1996) existem professores que, mesmo em condições adversas e precárias, permanecem tentando acertar, não deixando se abater com os desafios que lhes são impostos. A autora chega à essa conclusão, depois de vários anos pesquisando as dificuldades e problemas enfrentados pelos professores e pela escola.

Eloana e Clara comentam que o Estado dificulta a participação ou promoção de cursos. Não só o Estado dificulta, como também seus cursos possuem um caráter rápido, sem aprofundamento, seguindo os preceitos da ideologia neoliberal. LINHARES (1995) discorre sobre o favorecimento do capital em detrimento do trabalhador (professor) e isso fica claro diante do discurso que quer o professor como mediador de uma escola que qualifique os alunos como futuros trabalhadores fabris, com acesso às tecnologias modernas. Desta forma, ela questiona qual é o papel da escola (e, portanto, dos professores), diante da ideologia hegemônica: seria o de preparar “ninguéns”? (p.21). Como o Estado quer, seriam “ninguéns-professores” (porque destituídos do conhecimento que lhes deveria ser peculiar) formando outros “ninguéns-alunos” (porque

formados para servirem de mão-de-obra em subempregos, na melhor das hipóteses). O impedimento ou os cursos programados pelo Estado contribuem para a destruição da escola, que cria um hiato na formação de professores que possam se identificar com as causas sociais e não com as artimanhas governamentais. Cabe inserir aqui uma pergunta muito pertinente da autora: “Como a atual crise pode nos ajudar a perscrutar o futuro e a desmanchar velhos mitos ... para fazer a rota de uma outra escola pública, que valorize a preparação e não a ‘reciclagem’ de professores?” (LINHARES, 1995, p.35).

As leis da Constituição de 1988, segundo MINTO (1998), deveriam garantir a construção de um professor cuja identidade fosse integrada na tríade homem/cidadão/profissional inserido e em ação junto à sociedade. A coisificação do conhecimento leva a uma perda e à alienação (MARX, 1983), cuja perversão final é criar profissionais apáticos, alienados de seu trabalho, que seria a sua “atividade vital”. Sem vitalidade (vida, prazer), qualquer trabalho que um ser humano realize estará comprometido de maneira nociva já em suas raízes.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inserido na sociedade capitalista, cujo discurso hegemônico é o neoliberalismo, o homem encontra-se num momento histórico no qual as tentativas de supressão das suas capacidades como ser pensante, criativo, autônomo e capaz, atingiram o nível da perversidade, entendendo-a como algo que tem por objetivo decepar seus direitos e inculcar-lhe deveres e desejos que o massacram e o fazem se afastar daquilo que deveria ser uma das fontes de seu prazer: o trabalho.

A sociedade de consumo instiga, maquiavelicamente, o homem a possuir cada vez mais, através da fetichização do produto, metamorfoseando a luta pelo que deveria ser a de tornar-se “cidadão” em “consumidor”. A energia gasta, através da venda de sua força de trabalho, é canalizada para adquirir bens em detrimento da energia que deveria impulsioná-lo em direção ao conhecimento, à desalienação e à conquista de seus direitos.

O homem encontra-se absorvido em sua cotidianidade, participando dela com todos os aspectos de sua individualidade, de sua capacidade intelectual, habilidades manuais, sentimentos e idéias. Ao colocar todas suas potencialidades em funcionamento, verifica-se que nenhuma delas pode se realizar inteiramente ou intensamente, sendo impossível para o homem aguçar e absorver seus potenciais, visto que suas capacidades estão voltadas para várias coisas. A característica da vida cotidiana encontra-se na *heterogeneidade* das atividades, sendo muito difícil atingir a elevação ao humano-genérico, uma vez que isso requer a homogeneização das tarefas e para tal seria necessário: concentrar-se em uma única atividade e empregar toda a individualidade na resolução da mesma (HELLER, 1970). Nas palavras da autora: "O homem singular não é pura e simplesmente indivíduo, no sentido aludido; nas condições da manipulação social e da alienação ele vai se fragmentando cada vez mais 'em seus papéis'" (p.22). O que podemos constatar em nosso estudo, através da fala das professoras, diz respeito justamente a essa questão: fragmentação, falta de tempo para debruçar-se sobre um documento (no caso, os PCN), correria. O professor (e o homem, em geral) encontra-se envolvido, na expressão da autora, "no ritmo fixo, na repetição, na rigorosa regularidade" do cotidiano. Isso o impede de ser um "homem inteiro". Não lhe é possível concentrar todas as energias em cada decisão. A sociedade capitalista não assegura para seus cidadãos um trabalho no qual possam debruçar-se sobre a sua atividade, refletir sobre ela, poder mudá-la. A intenção que se tem é outra: movimentos rápidos e mecânicos que resultam na fadiga do corpo e da mente, construindo um indivíduo

apático. Alienado. Encoberto pela sua função, seu papel: "Quanto mais se estereotipam as funções de 'papel', tanto menos pode 'crescer' o homem até a altura de sua missão histórica, tanto mais infantil permanece" (HELLER, 1970, p.94).

Desta forma, quando VYGOTSKY (1989) refere-se ao comportamento fossilizado, isto é, cristalizado, é com facilidade que nos reportamos à prática do professor. A mecanização de seus atos e o não questionamento dos mesmos são visualizados em nossa análise, quando, por exemplo, vemos que o professor possui um problema concreto (a violência) e não possui nenhuma leitura sobre o mesmo. Como mudar a queixa (de que os alunos brigam tanto), se ele não faz nenhum movimento que permita a descoberta do porquê ocorre isso, não em termos de aparência e crenças do senso-comum (como por exemplo, "a família é culpada por eles brigarem"), mas sim na busca da essência deste fenômeno? Com isso, encontramos um professor que, conformado, espera que outras instâncias resolvam o problema. O processo aparência/essência utilizado pela abordagem sócio-histórica permitiu que entendêssemos não somente a trama da violência institucional (família, escola) como também nos aproximássemos da determinação que leva tantos professores a encontrarem-se distantes de um compromisso social, através do próprio processo histórico do qual faz parte e institucionaliza a dificuldade, possibilitando, desta forma, a criação de um espaço para que o professor desfaça posturas rígidas e dê o seu tom, a marca de sua personalidade à sua prática pedagógica.

Tanto o professor quanto a escola sofrem todas as contradições da sociedade e então o que temos são: o não cumprimento das leis que auxiliariam na formação do professor e na continuidade da mesma; cursos que promovem, em grande parte, a aquisição de um conhecimento segmentado; estratégias neoliberais que pretendem a todo custo descaracterizar o professor, delegando a ele o papel de um “vendedor simpático” que agrada seus “alunos-consumidores”, em nome da empreitada risível, senão trágica, da “qualidade total”, que se legitima na construção de um currículo nacional (os PCN) para assegurar a manutenção da ideologia dominante. Ainda podemos falar do absurdo com que geralmente são concebidas as greves (direito do trabalhador) pelos que estão “em cima”, para que se consiga salários justos e não salários de fome.

Existe uma contribuição maciça para que o trabalho se torne de tal forma alienado e o professor um despossuído, que o estranhamento dele diante de sua prática e de seu aluno se tornam corriqueiros e seu trabalho, desgastante e sofrido, o que o leva, muitas vezes, a trabalhar apenas com o intuito de sobreviver.

Ao mesmo tempo em que a ideologia dominante priva o professor de exercer seu papel com dignidade, existem vários professores que comungam com o discurso hegemônico, ou ainda, que preferem acreditar que a ciência nada tem a ver com a política, assumindo uma postura de neutralidade a fim de não se comprometer. Diante deste quadro que reflete a crise da sociedade, a prática do professor encontra-se permeada por uma rede de dificuldades (externas e/ou internas) e o que se constata, tanto na leitura como na análise das entrevistas realizadas neste estudo, é que os mesmos carecem de instrumentos

sólidos para transformar sua realidade como profissionais e para interferir, de forma eficaz, na problemática da violência contra crianças e adolescentes e também na violência exercida na escola e pela escola.

Quantas crianças e adolescentes ainda terão seus corpos e suas psiquês tatuados pelas violências sofridas? Quando todos se conscientizarem de que a violência contra crianças e adolescentes não é caso de polícia, mas do professor, do médico, do psicólogo, dos profissionais em geral? A escola é um espaço no qual tanto a violência física, como a violência sexual e a violência da reprodução das desigualdades sociais se manifestam cotidianamente. Não há dúvida que existe necessidade urgente de se refletir e agir sobre essa barbárie. Existindo professores que conduzam sua vida e sua prática pedagógica de maneira comprometida, é preciso assegurar que este espaço possa auxiliar as vítimas concretas destes tipos de violência.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. L. A sutileza entre o novo e a novidade. In: MINGUILI, M. G. et al. (Coord.) *(Re)orientação didático-pedagógica do cotidiano escolar: um caminho para o projeto pedagógico*. Bauru: UNESP, 1998. p. 119-124. (Projeto Educação Continuada, módulo 4, Núcleo de Ensino, Convênio SEE/UNESP/FUNDUNESP).

ALVES, N. (Org.) *Formação de professores: pensar e fazer*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 103p. (Questões da nossa época).

ALVES, N.; GARCIA, R. L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, N. (Org.) *Formação de professores: pensar e fazer*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 73-88 (Questões da nossa época).

AMORIM, A. Periferia lidera maus-tratos à criança. *Jornal da Cidade*. Bauru, 1 out., 1999. Geral, p. 10.

ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, N. (Org.) *Sobre o construtivismo*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 41-62. (Polêmicas do nosso tempo, 77).

AZANHA, J. M. P. Parâmetros curriculares nacionais e autonomia da escola. In: SEMINÁRIO REGIONAL SOBRE PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (REGIÃO SUDESTE). Conselho Estadual de Educação de São Paulo, 1996. p. 70-85.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder*. São Paulo: Iglu, 1989. 211p.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. *A violência doméstica na infância e na adolescência*. São Paulo: Robe, 1995. 125p. (Encontros com a Psicologia).

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. *Com licença, vamos à luta*. São Paulo: Tele/acri, 1998. 116p. (Guia de bolso).

BELINTANE, C. O poder de fogo da relação educativa na mira de novos e velhos prometeus. *CAD. CEDES*. Campinas, v.19, n.47, “não pág”, dez. 1998.

BERGAMO, G. A.; POLONI, A. *Parâmetros curriculares nacionais (PCN) – Matemática: questionamentos e preocupações*. Bauru: Universidade Estadual Paulista, 1998, 20p. (Mimeogr.).

BERGER FILHO, R. L. *Currículo por competências*. Disponível em: <www.mec.gov.br/semtec/ensmed/ftp/curricompet.doc>. Acesso em: 9 jul. 2001.

BOUHET, B. et al. Da importância dos abusos sexuais na França. In: GABEL, M. (Org.) *Crianças vítimas de abuso sexual*. São Paulo: Summus, 1997. p.29-42.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. São Paulo: Imprensa Oficial, 1998. p. 19-58.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Federal. *Parâmetros Curriculares Nacionais* apresentação dos temas transversais e ética. v.8. Brasília, DF, 1997. 146p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Federal. *Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde*. v.9. Brasília, DF, 1997. 128p.

BUENO, A. R. Vitimização física: identificando o fenômeno. In: AZEVEDO, M. A., GUERRA, V. N. A. (Orgs.). *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder*. São Paulo: Iglu, 1989. p.105-13.

CAVACO, M.H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 155-91. (Ciências da Educação).

CENTRO REGIONAL DE ATENÇÃO AO MAUS TRATOS NA INFÂNCIA DO ABCD. *Contra a violência, a palavra*. São Paulo, 1999. Disponível em: <<http://www.melhores.com.br/crami.htm>>. Acesso em: 06 jul. 1999.

COHEN, C. O incesto. In: AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. G. *Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 212-25.

COLOMBIER, C. Da violência selvagem à violência simbólica. In: MANGEL, G., PERDRIault, M. *A violência na escola*. São Paulo: Summus, 1989. p.87-105.

COLOMBIER, C., MANGEL, G., PERDRIault, M. *A violência na escola*. São Paulo: Summus, 1989. 149p.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA. 6ª região. Degradação social faz violência crescer no país. *Jornal de Psicologia*. São Paulo, mai./jun., 2000. Sociedade, p. 10.

CUNHA, L. A. Os parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. *Cad. Pesq.* São Paulo, n. 11, p. 60-72, nov. 1996.

DESLANDES, S. F. *Prevenir a violência: um desafio para profissionais da saúde*. Rio Janeiro: FIOCRUZ, 1994. 39p.

DUARTE, N. O lema aprender a aprender no discurso educacional contemporâneo. In:___ *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 1999. Tese (Livre-Docência em Psicologia da Educação). Universidade Estadual Paulista, Araraquara. p. 15-42.

EL-MOOR, P.D., BATISTA, A.S. Violência e agressão. In: CODO, W. (Coord.) *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 139-60.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFRGS. Documento 1: parecer da Faculdade de Educação da UFRGS. *Educação & Realidade*, v. 21, n. 1, p. 229-41, jan./jun. 1996.

FERNANDES, D. N. et al. *Violência na escola*. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 1999. 29p. (Mimeo.)

FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. p.1982.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. 277p.

FRANCISQUETTI, P. P. A escuta da dor. Entrevistador: *Jornal da Redesaúde*. In: *JORNAL DA REDE SAÚDE*. n.19, nov. 1999. Disponível em: <http://www.redesaude.org.br/jornal/html/body_vi-vdomest.html>. Acesso em: 19 abr. 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165p. (Leitura).

GABEL, M. (Org.) *Crianças vítimas de abuso sexual*. São Paulo: Summus, 1997. 252p.

GARCIA, C.M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GOMES, R. Da denúncia à impunidade: um estudo sobre a morbi-mortalidade de crianças vítimas de violência. *Cad. Saúde Públ.* Rio de Janeiro, v.14, n.2, abr./jun. 1998.

GUERRA, V. N. A. *Violência de pais contra filhos: procuram-se vítimas*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1985. 176p.

HAMON, H. Abordagem sistêmica do tratamento sociojudiciário da criança vítima de abusos sexuais intrafamiliares. In: GABEL, M. (Org.) *Crianças vítimas de abuso sexual*. São Paulo: Summus, 1997. p.147-87.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. 121p. (Interpretações da história do homem).

I. ROIG, A. M. Aspectos epidemiológicos del maltratos en el estado español: medidas de prevención. In: AZEVEDO, M. A; GUERRA, V. N. G. *Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 180-94.

ITANI, A. A violência no imaginário dos agentes educativos. *CAD.CEDES*. Campinas, v.19, n.47. “não pag”, dez. 1998.

KIPPER, D. J. Síndrome da criança espancada. *Cons. Fed. de Medicina*, Brasília, DF, n.102, p.18, 1999.

KNIJNIK, G. Documento 3: parecer de Gelsa Knijnik. *Educação & Realidade*, v. 21, n. 1, p. 253-59, jan./jun. 1996.

LAMOUR, M. Os abusos sexuais em crianças pequenas: sedução, culpa, segredo. In: GABEL, M. (Org.) *Crianças vítimas de abuso sexual*. São Paulo: Summus, 1997, p.43-60.

LINHARES, C. F. S. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, N. (Org.) *Formação de professores: pensar e fazer*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 9-36. (Questões da nossa época).

MARIN, A. J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 153-65.

MARQUES, M.A.B. et al. A disciplina como forma de violência contra crianças e adolescentes. In: MARQUES, M.A.B. (Org.) *Violência doméstica contra crianças e adolescentes*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 21-33.

MARRACH, S. A Introdução. In: SILVA, F. L. et al. *Conciliação, neoliberalismo e educação*. São Paulo: Annablume, 1996. p. 8-25.

MARX, K. (1844) Prefácio aos manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, E. *Conceito marxista de homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. 8. ed. p. 87-102.

MEDRADO, H. I. P. Formas contemporâneas de negociação com a depredação. *CAD. CEDES*, Campinas, v.19, n. 47. “não pág.”, dez. 1998.

MENEGHEL, S. N.; GIUGLIANI, E. J.; FACETO, O. Relações entre violência e agressividade na adolescência. *Cad. Saúde Públ.* Rio de Janeiro, v.14, n.2, abr./jun. 1998.

MINAYO, M. C. S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 80p.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 3.ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1994. 269p.

MINTO, C. A. As leis e a formação de educadores. In: SERBINO, R.V. (Org.) *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 175-84. (Seminários e debates).

MIZUKAMI, M. G. N. Os parâmetros curriculares nacionais: dos professores que temos aos que queremos. In: BICUDO, M. A V.; SILVA JUNIOR, C. A (orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: avaliação institucional, ensino e aprendizagem*. São Paulo: UNESP, 1999. p. 51-71. (Seminários & Debates).

MONTEIRO, S. A. I. Tentando compreender Prometeu e Dionísio na mira da violência. *CAD. CEDES*. Campinas, v. 19, n. 47, : não pág.”, dez. 1998.

MOREIRA, A. F. B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, N. (Org.) *Formação de professores: pensar e fazer*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 37-52. (Questões da nossa época).

MOREIRA, A. F. B. Os parâmetros curriculares nacionais mais uma vez em questão. In: BICUDO, M. A V.; SILVA JUNIOR, C. A (orgs.). *Formação do professor*. São Paulo: UNESP, 1996. p. 97-110. (Debates UNESP, 3).

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. O buraco negro entre o conhecimento científico e o mundo real: um objeto essencial de pesquisa. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 107-14.

PALMA FILHO, J. C. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações sobre os convênios SE/Universidades. In: SERBINO, R.V.; BERNARDO, M. V. C. (Orgs.) *Educadores para o século XXI: uma visão multidisciplinar*. São Paulo: UNESP, 1992. p. 127-32 (Debates UNESP).

PASSETTI, E. (Coord.) *Violentados: crianças, adolescentes e justiça*. São Paulo: Imaginário, 1995. 175p.

PERDRIault, M. A violência no cotidiano. In: COLOMBIER,C., MANGEL, G., PERDRIault, M. *A violência na escola*. São Paulo: Summus, 1989. p.21-39.

PERDRIault, M. Contra as paredes, a palavra. In: COLOMBIER,C., MANGEL, G., PERDRIault, M. *A violência na escola*. São Paulo: Summus, 1989. p.43-86.

PINTO, R.M.; BATISTA, A. S. Segurança nas escolas e *burnout* dos professores. In: CODO, W. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 312-23.

PINTO, T. C. R. Educação preventiva nas escolas. In: TOZZI, D. A.; SANTOS, N. L. (Coords.). *Papel da educação na ação preventiva ao abuso de drogas e às DSTs/AIDS*. 2. ed. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1998. p. 43-5. (Idéias, 29).

PORTO, M. R. S.; TEIXEIRA, M. C. S. Violência, insegurança e imaginário do medo. *CAD.CEDES*, Campinas, v.19, n.47. “não pág”, dez. 1998.

RUSS, J. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Scipione, 1994. p. 8, 31, 229, 292.

SACRISTÀN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. 2 ed. Portugal: Porto, 1992. p. 63-92. (Ciências da Educação).

SAFFIOTI, H. I. B. A síndrome do pequeno poder. In: AZEVEDO, M.A.; GUERRA, V.N.A.(Orgs.). *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder*. São Paulo: Iglu, 1989. p.13-21.

SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. (Coord.) *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1980. (Educação contemporânea).

SAVIANI, D. A defesa da escola pública. In: ___ *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1985. p.10-25. (Polêmicas do Nosso Tempo, 1).

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1992. 112p. (Polêmicas do Nosso Tempo, 40).

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.p. 71-91

SILVA, E. T. *O professor e o combate à alienação imposta*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991 84p. (Polêmicas do nosso tempo, 34).

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 11-29.

SILVEIRA, G.T. Entrevista com Ghisleine Trigo Silveira/CENP. Entrevistadores: Equipe da Gerência de Desenvolvimento de Projeto – GDP. In: TOZZI, D. A.; SANTOS, N. L. (Coords.). *Papel da educação na ação preventiva ao abuso de drogas e às DSTs/AIDS*. 2. ed. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1998. p. 11-4. (Idéias, 29).

TEIXEIRA, M.L.T. Delito de adolescentes: não há neutralidade possível. *Jornal de Psicologia*. São Paulo, jul./ago., 1999. Opinião, p. 9.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa ação*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1988. 108p. (Temas Básicos de Pesquisa-ação).

TRAGTENBERG, M. A conciliação hoje. In: SILVA, F. L. et al. *Conciliação, neoliberalismo e educação*. São Paulo: Annablume, 1996. p. 27-39.

VASCONCELLOS, C. S. *Processo de mudança da prática educacional*. São Paulo: Catálise, 1998. 33p. (Cadernos pedagógicos do *Libertad*, 1).

VYGOTSKY, L. S. (1930) Problemas e Método. In:___ *A formação social da mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 67-85 (Psicologia e pedagogia).

VYGOTSKY, L. S. (1934) *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979. 213p.

VYGOTSKY, L. S. (1935) Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In:___ *A formação social da mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 89-103 (Psicologia e pedagogia).

ZALUAR, A. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. *Rev. São Paulo em Perspectiva*, v. 13, n. 3, p. 3-17, jul./set. 2000.

9. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ASSIS, S. G. Crianças e adolescentes violentados: passado, presente e perspectivas para o futuro. *Cad. Saúde Públ.* Rio de Janeiro, v.10, n.1, p.126-34, 1994.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023*: Informação e documentação- referências – elaboração. Rio de Janeiro, ago.2000.

ATHIAS, G. Escola pública cobra “pedágio” de alunos. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 23 jun. 2001. Cotidiano. P. C4.

ÁVILA, I. S.; MOLL, J. Documento 2: parecer de Ivany Souza Ávila e Jaqueline Moll. *Revista Educação & Realidade*, v. 21, n. 1, p. 242-52, jan./jun. 1996.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. (Orgs.) *Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. *Pele de asno não é só história: um estudo sobre a vitimização sexual de crianças e adolescentes em família*. São Paulo: Roca, 1988. 151p.

BECKER, F. Documento 4: parecer de Fernando Becker. *Revista Educação & Realidade*, v. 21, n. 1, p. 260-4, jan./jun. 1996.

BERGAMO, G. A. Parâmetros Curriculares Nacionais a serviço do neoliberalismo e possibilidades de ruptura na escola. *Ciência Geográfica*, Bauru, v. 2, n. 16, p. 15-8, mai./ago. 2000.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. Formação de professores de ciências. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 120p. (Questões da Nossa Época, 26).

CHASSOT, A. Documento 5: parecer de Áttico Chassot. *Revista Educação & Realidade*, v. 21, n. 1, p. 265-71, jan./jun. 1996.

FONSECA, M. Os financiamentos do Banco Mundial como referência para a formação do professor. In: BICUDO, M. A V.; SILVA JUNIOR, C. A (orgs.). *Formação do educador e avaliação educacional: avaliação institucional, ensino e aprendizagem*. São Paulo: UNESP, 1999. p. 17-24. (Seminários & Debates).

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. O papel da educação na ação preventiva ao abuso de drogas e às DSTs/AIDS. 2.ed. São Paulo, 1998. v.29. 250p. (Idéias).

GOMES, R. A violência enquanto agravo à saúde de meninas que vivem nas ruas. *CAD. Saúde Públ.* Rio de Janeiro, v.10, n.1, p.156-67, 1994.

GUIMARÃES, A. M. *Escola e violência: relações entre: vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas, 1984. 292p. Dissertação. PUC.

LANE, S.T. M. O processo grupal. In: LANE, S.T. M., CODO, W. (Orgs.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1986. p.78-98.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99p. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MARTIN-BARÓ, I. El grupo humano. In: _____. *Sistema, grupo y poder: psicología social desde Centroamérica II*. San Salvador: UCA, 1989. p.189-227.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. Violência para todos. *Cad. Saúde Públ.* (Rio de Janeiro), v.9, n.1, p.65-78, 1993.

SEKKEL, M. C. *Reflexões sobre a experiência com a educação infantil: possibilidades de uma educação contra a violência na primeira infância.* São Paulo, 1998. 112p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

SELTIZ, C. (Orgs.). Coleta de dados: questionários e entrevistas. In: SELTIZ, C. (Orgs.) *Métodos de pesquisa nas relações sociais.* 2.ed. São Paulo: Herder, 1967. p.265-657. (Ciências do Comportamento).

SOUZA, E. R. *Questões de gênero na infância e na escola.* Campinas, 1999. 201p. Tese. UNICAMP.

SOUZA, E. R. Violência velada e revelada: estudo epidemiológico da mortalidade por causas externas em Duque de Caxias, R. J. *Cad. Saúde Públ.* (Rio de Janeiro), v.9, n.1, p.48-64, 1993.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenação Geral de Bibliotecas, Editora UNESP. *Normas para publicação da UNESP.* São Paulo: Editora UNESP, 1994, 4v.

ANEXOS

Anexo 1. (1ª Parte)

➤ Roteiro de entrevista

- Nome
- Profissão
- Há quantos anos leciona?
- Há quantos anos leciona nesta escola?
- Leciona em outras escolas? Sim – Quais?
- Exerce alguma ocupação além desta? Qual?
- Em quais disciplinas e em quais séries está dando aula desde o começo do ano nesta escola?
- Por que escolheu ser educador?
- Gostaria de fazer algum comentário para complementar algumas das questões acima?

➤ Questões

1. O que é violência?
2. Citar exemplos de atos e atitudes violentos.
3. Quais os locais onde ocorre violência?
4. Você tem alguma história onde tenha presenciado ou vivenciado cenas ou atos de violência?

Anexo 1. (2ª Parte)

➤ Questões

1. Você já teve contato com os novos Parâmetros Nacionais Curriculares e a proposta dos temas transversais, como cidadania, pluralidade cultural, saúde?
2. Em sua prática como educador(a), você costuma abordar a temática da violência?
Sim – Como? - Não – Por quê?
3. Fale sobre a violência contra a criança e o adolescente:
 - a. na sociedade;
 - b. no âmbito familiar;
 - c. no espaço escolar.

Anexo 2. Entrevista

➤ Roteiro de entrevista

- Nome
- Profissão
- Há quantos anos leciona?
- Há quantos anos leciona nesta escola?
- Leciona em outras escolas? Sim – Quais?
- Exerce alguma ocupação além desta? Qual?
- Em quais disciplinas e em quais séries está dando aula desde o começo do ano nesta escola?
- Por que escolheu ser educador(a)?
- Você é graduado(a) em quê?
- Além da graduação, você fez cursos de especialização ou pós-graduação (mestrado, doutorado)? Sim – Quais, quando, onde?
- Nos últimos cinco anos você participou de cursos de extensão (que em média duram 25/30 hs), aprimoramento ou outros cursos? Quais/Onde.
- Gostaria de fazer algum comentário para complementar algumas das questões acima?

➤ Questões:

1. O que é violência?
2. Citar exemplos de atos e atitudes violentos.
3. Quais os locais onde ocorre violência?
4. Você tem alguma história onde tenha presenciado ou vivenciado cenas ou atos de violência?
5. Você já teve contato com os novos Parâmetros Curriculares Nacionais e a proposta dos Temas Transversais, como cidadania, pluralidade cultural, saúde?
6. Teve contato com o que o PCN aborda sobre violência?
7. Você teve algum contato com o tema da violência em algum momento da sua formação profissional?
8. Em sua prática como educador(a), você costuma abordar a temática da violência?
9. Sim – Como? - Não – Por quê?
10. Fale sobre a violência contra a criança e o adolescente:
 - a. na sociedade;
 - b. no âmbito familiar;
 - c. no espaço escolar.Como educador(a) você sente necessidade de que o tema da violência tivesse maior esclarecimento?
11. Você tem conhecimento de algum caso de violência familiar que tenha surgido na escola (sala de aula). Foi tomada alguma atitude?

➤ Entrevista

- **Nome:** Heloísa.
- **Profissão:** Professora
- **Há quantos anos leciona?** Comecei em 82, já vai fazer uns oito anos já. Não, 19 anos.
- **Há quantos anos você leciona aqui nesta escola?** Há um ano.
- **Você leciona em outras escolas?** Não, só aqui.
- **Você exerce alguma outra ocupação além desta?** Assim... como assim, remunerado ou não? Eu sou dona de casa, mãe, profissõozinha árdua.
- **Bom, aqui você leciona há um ano? Sim. Em quais disciplinas e em quais séries você está dando aula desde o começo do ano nesta escola?** Sétimas séries, quatro sétimas e uma sexta série. **E a disciplina?** Português.
- **Por que você escolheu ser educadora?** Bom, primeira questão, financeira, não tinha condições de fazer uma universidade, não tinha condições de pagar cursinho, então resolvi seguir essa carreira mesmo. Professora por já ter parentes, tias professoras, diretoras; duas irmãs professoras, então... fui no embalo delas. **Mas você fez faculdade?** Eu fiz faculdade.
- **Você é graduada em quê?** Em português, literatura.
- **Além da graduação, você fez cursos de especialização ou pós?** Não, não fiz. Eu me casei antes de terminar a faculdade. Vieram os filhos e foi assim, bem sofrido mesmo, foi trabalhar e cuidar das crianças. Eu não tive tempo para mim, não cheguei a fazer Pedagogia nada, só trabalhando com o magistério e com o meu (ininteligível), não cheguei a fazer monografia, mestrado. Não, parei por aí. **Você fez Letras onde?** Eu fiz aqui em Bauru, na época da FAFIL.
- **Nos últimos cinco anos você participou de cursos de extensão (esses que em média duram 25/30 hs), aprimoramento ou outros cursos?**
Alguns que a Delegacia de Ensino ofereceu. **Teria condições de você falar quais e onde?** Na própria Delegacia de Ensino de Bauru. Por exemplo, trabalhar com jornal em sala de aula, técnicas de redação, cursos de literatura. **Esses todos na Delegacia de Ensino?** É, na Delegacia de Ensino. **Além da Delegacia de Ensino, nestes últimos cinco anos, você fez algum...** Cursos, assim, é... muitas palestras, eu fui lá no SESC, levar os meus alunos, que eu dava aula para o colegial. Aqui que eu vim pegar 7ª série, mas eu sempre trabalhei com ensino médio. Então eu levava os meus alunos na USC também, às 5ª feiras, sabe, assistir teatro, palestras. Aqui eu não saí nada, aqui parei. **E por quê?** Não é, é que eu comecei agora, é criança, é mais difícil você sair. **Esse ano você fez algum curso?**
Não, este ano eu não tive nada. Nem foi também oferecido, por causa da greve, então foi mais confuso esse ano, não fiz.
- **Bom, você gostaria de fazer algum comentário para complementar alguma das questões acima, alguma coisa que eu não tenha perguntado, que você acha importante falar a respeito?** Não, tá bom. Não? Não.

➤ Questões

1. Bom, o que é violência pra você?

E.: Para mim? Violência existe desde o início do mundo, certo? Violência doméstica, violência é... de mãe, de pai, de igreja, igreja é violenta que você sabe, desde a Idade Média e até então, violência não era banal. Nesse final de século a ..., eu sinto e vejo que a violência tornou-se banal. Então, quer dizer, mata-se por um tênis, então, eu acho que o ruim desse final de século é esse: é a banalidade da violência, vejo assim, é isso que eu sinto a violência. Porque a violência, não somos violentos, você sabe, o ser humano é violento. Só que ele foi educado, então ele... , como se diz, ele se controla, por sermos pessoas que fomos educadas, temos alguns limites, mas se for ver somos também violentos, muito violentos, só que somos educados, moldados para viver em sociedade. Mas hoje em dia eu estou vendo que a violência se banalizou. O problema é esse, eu estou vendo assim: banal hoje. Por pouco se mata. **(P.: E quando você diz que nós somos violentos, como seria essa violência?)** E.: Eu vejo assim, em comparação aos animais; eles são violentos, mas eles usam de violência para sobreviver, não é isso? Nós não, quer dizer, então às vezes você faz coisas, fala: “ gente, eu fiz isso, eu me desequilibrei”. Então somos mais violentos que os animais irracionais.

2. Cita para mim exemplos de atos e atitudes violentos.

E.: Atos? Onde, assim, escola você quer? **(P.: Onde você quis?)** E.: Ah, eu aqui eu estou vendo muito soco, sabe? Esses alunos daqui desse bairro, principalmente. Eu sempre trabalhei em periferia, eu fiquei nove anos lá no “G”, lá eles não eram como é aqui. Qualquer coisinha eles dão chute, dão soco, então eu acho isso uma violência. Xingam muito, eu acho isso uma violência, me faz mal isso, eu não gosto. Não é que eu não xingue, eu xingo, mas aqui qualquer coisa eles xingam, então eu acho isso aqui... aqui na escola, tá? Agora o desdém também eu acho uma violência, você desprezar alguém, eu acho uma violência, quando um homem despreza uma mulher, a mãe despreza um filho, eu acho uma violência.

3. Quais os locais onde ocorre a violência?

E.: Os locais? Eu penso que..., eu não saio à noite, mas pelo o que eu ouço, nesses barzinhos noturnos, acho que tem um pouco de violência também, esses mais periféricos. É... no lar, na família, quando têm uma convivência, moram juntos, mas hoje o pai e a mãe ficam muito ausentes, então eu penso que há muita violência hoje. **(P.: Devido à ausência ou...)** E.: Devido à falta de dinheiro, devido à ausência..., que a vida está muito difícil hoje no lar, entendeu? Mas, eu vejo por esses alunos, os pais que às vezes vêm aqui em reuniões, são pessoas assim meio agressivas, qualquer coisa parece que eles estão com uma pedra na mão, se você vacilar, atiram e tem muito essa situação sócio-econômica no Brasil, a violência está bem gritante.

4. Você tem alguma história onde tenha presenciado ou vivenciado cenas ou atos de violência?

E.: Não... bom, uma vez eu vi. Não sei se você conhece o X., ele é muito famoso aqui em Bauru, ele é folclórico, sabe. É um cara grandão, o pessoal conhece ele aqui e ele era meu vizinho. Eu sei que (ininteligível) dentro da casa dele e ele pegou pelos cabelos esse cara, levou para o meio da rua e bateu tanto, bateu tanto, e eu vi, aquele lá me chocou, sabe, faz tempo, isso faz uns 10 anos já, e me chocou, achei aquilo tão violento, falei “Nossa Senhora”, era para ter pego o cara e levado a uma delegacia.

Ele sentou a mão no cara, dessa vez, mas o resto são coisas banais. Mas violência assim eu nunca vi: ninguém matar ninguém, ninguém sofrer acidente de carro, não, nunca vi. **(P.: Coisas banais seriam o que, por exemplo?)** E.: Como aqui na escola, não têm muita paciência, não vejo civilidade nenhuma, não vejo. As pessoas antes chegavam, tinha mais delicadeza em relação ao outro: “oi, bom dia”, aqui na escola mesmo, às vezes as pessoas são mais... falta, parece, essa...desde falar “bom dia” mesmo para um amigo, para um colega de trabalho, está faltando isso, eu acho, está assim renegado mesmo.

5. Você já teve contato com os novos Parâmetros Curriculares Nacionais e a proposta dos temas transversais, como cidadania, pluralidade cultural e saúde?

E.: Já. **(P.: Já? Em que ocasião?)** E.: Ah, na escola, tantos cursos eles deram tanto curso não, palestras e médicos, sobre as doenças sexualmente transmissíveis, falaram bastante sobre isso, desse problema hoje em dia da AIDS, não só a AIDS como outras doenças. E... a saúde, que mais? **(P.: É... esses são exemplos: cidadania, pluralidade cultural, saúde, são alguns exemplos dos temas transversais)** E.: Aqui não, mas lá na outra escola sim, era mais... eles mostravam mais para a gente, esclareciam mais. **(P.: Era em forma de cursos...)** E.: É, por exemplo, vinha um médico lá, vários médicos, é... advogados, falar sobre os direitos, deveres; policiais, sobre o trânsito, sabe, educação mesmo, desde, por exemplo, como você deve apagar a luz da sua casa, economia doméstica, mesmo em termos de eletricidade, como você deve economizar água pra não faltar no futuro, então, numa educação. Aqui eu vejo que não tem isso. **(P.: Mas era feita uma ponte entre PCN e o que esses profissionais falavam ou...)** E.: Ah, era feita essa ponte, tinha que estudar depois, você tinha que trabalhar com os seus alunos em cima disso, do que eles mostravam para a gente. **(P.: E quem fazia a ponte no caso...)** E.: Todos participavam, eram eles, nós e os alunos. **(P.: Mas eu estou falando assim, eles chegavam e falavam: “eu vou falar do tema transversal” ou eles chegavam e já falavam sobre o assunto?)** E.: Já, sobre o assunto. **(P.: Era isso que eu queria saber).**

6. Você teve contato com o que o PCN aborda sobre violência?

E.: Não, aqui não. **(P.: Aqui não e nem no “G”?)** E.: Não, lá eles falavam, falei para você, lá foram guardas, e tinha até um delegado, ele começou a falar, ele fez um projeto aqui na escola, não sei se você sabe, ficou sabendo? **(P.: Qual?)** E.: Sobre violência, desde aquele uso daquele boné, que não era para deixar os alunos virem de boné na escola. **(P.: Eu sei que os alunos não podem usar boné, mas eu não sei...)** E.: Mas usam. **(P.: É... eu não sei de onde veio a ...)** E.: Vem desse projeto, desse delegado aqui em Bauru. **(P.: Você pode falar mais um pouco sobre esse projeto?)** E.: Mas aí parou, não fiquei sabendo mais, nós fomos lá umas vez só, ele deu essa palestra, falou que... desde formar fila na escola, teria que ser feita para entrar, se formar fila, cantar o hino nacional, canta-se, de 6ª feira, mas ter mais rigidez na escola, ter mais disciplina. Parece-me que ele foi para outra delegacia, e o outro que assumiu não falou mais nada. **(P.: O projeto era para todas as escolas?)** E.: As escolas periféricas, por aqui, não eram todas não. Lá naquela que eu estava não foi chamada.

7. Você teve algum contato com o tema da violência em algum momento da sua formação profissional?

E.: Não. **(P.: Não?)** E.: Na época em que eu me formei não. **(P.: Mas, mesmo depois de formada?)** E.: Não.

8. Em sua prática como educadora você costuma abordar a temática da violência?

E.: Ô, Nossa Senhora! **(P.: Como que é feita?)** E.: Através de textos, procedimentos em sala de aula, quando eles começam dar chute, murro, eu já não permito e mesmo assim eles continuam fazendo isso. Trabalho muito essa questão, entendeu? Através de textos mesmo, passo filmes, mostro. **(P.: Então, vamos chamar assim, você trabalha de forma circunstancial, quando eles estão brigando, mas você também traz, preparado, texto).** E.: Isso. **(P.: E você tem visto alguma mudança positiva?)** E.: Tenho visto sim, no começo do ano para cá, quando eles xingam muito, eles já sabem que eu não gosto que xingue. Eles acabam de xingar, olham pra mim e fazem assim [faz um gesto]. **(P.: Mandam ficar quieto).** E.: Eles sabem que eu não gosto, não é para xingar na aula, entendeu? Eu vejo. E mesmo os chutes, murros, eles já se policiam mais, eles percebem: “ah, ela não gosta, vamos parar”. **(P.: Mas quando você traz texto sobre violência, você pega algum tipo de violência especificamente?)** E.: Pega, fala-se de violência na própria família, às vezes eu trago texto de jornal, crônicas, do Mário Prata, eu trago bastante, que eles gostam, que ele tem uma linguagem bem acessível, o Mário Prata, o Cony também escreve, eu gosto, trago muito para eles lerem, a Rachel de Queiróz que escreve aos sábados também, no Estado de São Paulo, eu trago. Então, é assim, através de textos, mais os filmes também.

9. Fale sobre a violência que acontece contra a criança e o adolescente.

E.: Geral, assim? É triste, degradante o pai batendo no filho, eu acho isso. Às vezes eu tenho vontade de dar uns tapas lá em casa, mas eu sinto que eles batem mais aqui, eu acho muito triste, ruim a violência mesmo do pai. Ontem estava aqui um menino, está na 7ª série e ele é bem raquítico, e eu estava comentando, olha, que o filho dele deu muito trabalho esse ano, ele falou: “o ano que vem ele não vai dar trabalho, eu vou pôr ele para estudar à noite que ele vai trabalhar.” O menino não tem nem corpo para trabalhar, não tem nem físico e o menino vai trabalhar e estudar à noite. Então eu penso que ele tem que ajudar no sustento da casa, mas eu acho isso uma violência. Podia poupar um pouco, deixar estudar, ensinar outras coisas. Tem que trabalhar também, mas não assim: “vai trabalhar!”, sinto dó. **(P.: No ambiente familiar você vê violência, nesse caso, o pai impondo...)** E.: Sem paciência... e sinto isso com meus filhos também, às vezes eu não tenho paciência, às vezes eu falo: “Nossa Senhora, extrapolei!”. Essa vida que a gente leva, estressante e é isso. **(P.: E você percebe que existe algum tipo de violência contra a criança e o adolescente por parte da sociedade em geral?)** E.: Não, eu acho que devia impor mais limites, sobre essa lei agora, parece que 16 anos se ele comete um crime ele tem que responder por ela, eu acho ótimo. Eu não sou contra não. Eu acho que tem que punir mesmo, se ele não cumprir um tempo, punir. Alguns psicólogos acham que não, que essa fase há ainda uma salvação, não é? Fase do 14, 16 anos, “ah, ele não está totalmente formado”, mas eu penso que não, tem que punir. Se ele cometeu algum desvio, tem que ser punido. Eu penso que ele tem que responder. **(P.: E no espaço escolar, você vê algum tipo de violência que ocorre contra a criança e o adolescente?)** E.: Na escola não. **(P.: Na escola não...)** E.: Pelo menos aqui eu não vejo, nem na outra escola, não, não vejo. Tinha que ser mais rígido, impor mais limites, eu acho. **(P.: No caso você está falando de quem?)** E.: Da escola aqui.

10. Como educadora, você sente necessidade de que o tema da violência tivesse maior esclarecimento?

E.: Sim. **(P.: De que forma?)** E.: Olha, esclarecendo primeiramente a família, esse que é o problema, acho que tudo vem da família, tudo vem da família, tudo. O problema está aí. Esclarecer mais, eu penso que hoje está muito violento, você vê, se houvesse uma melhor distribuição de renda, eu acho que muita coisa não estaria acontecendo como está hoje, você não acha? Tanto assalto, tanto roubo e... penso que se todo pai tivesse um emprego, ganhasse pouco, mas tivesse um emprego, teria menos violência. Se ele ganhasse que desse para ele comer e vestir. E também esclarecer a família, eu acho que a família hoje, pelo que eu noto aqui também na escola, voltando à escola, eu, quando eu peço assim, redação, para falarem sobre eles, olha de 40 alunos, três moram com o pai e a mãe, a maioria mora com padrasto, com a madrasta, entendeu, então não... uma desestruturação, não é estruturada; sinceramente, então é isso aí, pega muito aí. Então veja: o dinheiro, a família, depois, se eu tivesse como esclarecer, se tivesse, mas (ininteligível). **(Como que é, não entendi.)** E.: Pega aí também, o dinheiro e a família, mas como você vai acertar isso, se esses políticos fazem o que estão fazendo? Roubam, pensam só neles. E também hoje em dia as drogas, quem que está mandando hoje, eu não sei, não sei seu eu vou falar besteira, mas eu li na Folha de São Paulo que os senhores feudais hoje são os traficantes, eles que estão mandando. Se eles querem que fechem as lojas, tem que fechar, se eles querem que... se é para abrir, tem que abrir, então a violência também está neles, eles que mandam. **(P.: Então, se eu entendi bem um pai desempregado e sem alimento tem que ser mais violento com o filho?)** E.: Sim, que ele vai passar a beber, ele vai bater, é o que acontece aqui, o pai bate, bebe. A maioria aqui o pai bebe e a mãe também. Tem mãe que bebe. Um dia uma mãe veio falar comigo, cheirando pinga. Então é seríssimo, é muito sério.

11. Você tem conhecimento de algum caso de violência familiar que tenha surgido na escola; seja na sala de aula ou na escola?

E.: Aqui? **(P.: Pode ser aqui ou na outra escola que você lecionou.)** E.: Então, quando eu dava aula no “G”, eu dava aula para 8ª série e eu sei que um menino, naquela época estava mais rígido em questão de nota, sabe? Eu sei que esse menino ficou comigo, ele não passou. Mas depois a outra, que era recuperação, passou. E aquele menino, na época, já era verão, e o menino vinha com blusa de manga comprida. Aí eu falei: “bom, às vezes as pessoas gostam de usar, cada um, cada um.” E eu notei que aquele menino vinha com a roupa fechada. Eu perguntei: “o que foi que houve?”, nada, não respondeu, ele continuou vindo com a roupa fechada. Eu sei que passaram uns dias, eu tornei a perguntar, aí eles falaram para mim que o pai batia com borracha. Aí eu não agüentei, eu falei: “você vai me dar licença, mas eu vou olhar você”, aí pedi pra ver as costas dele, estava toda marcada. Mandeí chamar o pai, não veio, aí mandei uma carta, pelo coleguinha que morava vizinho. Mandeí uma carta, eu ia denunciá-lo mesmo, falei: “se o senhor não vier falar comigo, eu vou dar parte, eu vou procurar uma autoridade e vou denunciar, o senhor está batendo no seu filho, não pode isso acontecer”. Aí o pai veio falar, depois. O pai bebe, estava desempregado uma época e batia mesmo, de marcar, ficar vergões nas costas, o menino não poder usar roupa. Esse caso aí chocou, sabe, foi uma coisa violenta, que houve uma questão da escola. **(P.: E a atitude que você tomou de chamar o pai e conversar com ele, mudou alguma coisa?)** E.: Aí o menino saiu, ele foi fazer o colegial em outra escola, não o vi mais, não sei, não posso te responder isso. **(P.: Existe algum outro exemplo que você tenha conhecimento?)** E.: Não. **(P.: E, por**

exemplo, se acontecesse algum caso de violência familiar que você detectasse na escola, qual atitude você tomaria?) E.: Eu ia conversar primeiro, procurar que nem eu fiz com o outro caso, caso não, eu ia procurar uma autoridade responsável. Eu não tenho medo não, procuro mesmo, que eu acho que o professor também tem autoridade nisso, ele pode. E deve. **(P.: Tem alguma coisa que você queria acrescentar em relação às perguntas que eu fiz?)** E.: Não, tá bom, não sei se eu falei bem, você que me ouviu, não sei. **(P.: Falou. Obrigada).**

➤ Entrevista

- **Nome:** Clara
- **Profissão:** Professora de Educação Física
- **Há quantos anos leciona? E.:** No Estado há um ano. Fora do Estado, há oito anos, 10 anos já.
- **Há quantos anos leciona aqui nesta escola? E.:** Seis meses.
- **Você leciona em outras escolas? E.:** Não, eu dou aula particular. **(P.: Onde?) E.:** *Personal trainer*.
- **Você exerce alguma outra ocupação além desta? E.:** Dou aula de *personal trainer*.
- **Há quantos anos leciona nesta escola? E.:** Nesta, seis meses.
- **Em quais disciplinas e em quais séries está dando aula há seis meses, aqui? E.:** Só Educação Física. Eu trabalho com todas as séries, menos as sétimas, que é outro professor. Quintas e sextas, oitavas, 1º e 2º colegial. **(P.: E o 3º colegial?) E.** De manhã não tem e como não tem Educação Física à noite, não tem no 3º colegial. Mas eu dei no começo do ano, que eu vim de outra escola, eu vim do litoral, estava em S. V., lá eu dava para todas as séries também, até no 3º colegial. **(P.: O ano que vem vai ter 3º colegial de manhã ou vai ter professor à noite para o 3º colegial?) E.:** Não, vai ter 3º colegial de manhã, eles estão pretendendo fazer em alguma sala.
- **Por que você escolheu ser educadora? E.:** Porque eu sempre trabalhei com esporte e eu sempre, desde pequena, eu pratico esporte, eu era jogadora de vôlei, eu viajava, daí eu comecei... na hora de escolher, de prestar vestibular, alguma coisa, eu prestei para Educação Física porque eu gosto, sempre pratiquei e eu gosto de estar ensinando também. A gente chega, no caso de fazer opção, naquela época era difícil ter acesso ao profissional mesmo, porque o esporte profissional mesmo é difícil, agora está mais aberto, aí eu tive que fazer faculdade para poder lecionar. Mas eu trabalhei bastante também com academia, muitos anos da minha vida eu trabalhei em academia e trabalhei uns seis anos com 3ª idade, e agora esse ano que eu estou lecionando na escola.
- **Bom, você é graduada em Educação Física e mais alguma coisa? E.:** Não, só Educação Física.
- **Além da graduação, você fez cursos de especialização ou pós-graduação (mestrado, doutorado?) E.:** Fiz especialização em Treinamento Físico (ininteligível). **(P.: Em que ano?) E.:** O ano passado. **(P.: Onde?) E.:** Lá em "H". **(P.: Essa especialização você disse que demorou quanto tempo?) E.:** É um ano e meio, a especialização é um ano e meio. Terminou o ano passado.
- **Nos últimos cinco anos você participou de cursos de extensão (esses que em média duram de 25/30hs), aprimoramento ou outros cursos? E.:** Bastante. **(P.: Se você lembrar, você pode falar quais e onde?) E.:** O último que eu participei foi do (?) lá em X., aí depois voltando, eu participei, esse ano, que foi em X., ano passado eu participei de dois em Y., geralmente eu faço uns dois cursos por ano. Agora, no Estado, fica mais difícil você viajar, estar saindo, mas antes eu saía mais, participava mais. **(P.: Você pode falar o nome deles, lembra o nome?) E.:** Não, é que nem o que eu fiz lá em X., são vários cursos que a gente faz, eu fiz um de Atividade Física para 3ª idade, como eu dou aula de *personal trainer*, as minhas alunas são geralmente idosas, eu tenho bastante alunas idosas, então eu sempre procuro estar me atualizando em 3ª idade também. Então, eu trabalho com o infantil, o adulto e o idoso junto, Geralmente quando eu vou fazer esses cursos, eu procuro fazer os dois para estar atualizada nos dois. Então, eu fiz educação escolar, atividade para a 3ª idade, lá em

Y., acho que teve mais um outro... Avaliação Física. **(P.: E em 98, você lembra de algum curso?)** E.: 98... eu participei de um Simpósio de... acho que não sei se foi 98 ou 97, um Simpósio de Medicina Esportiva. **(P.: Sobre?)** E.: É, em geral sobre lesões, acidentes que acontecem com atletas, a parte de correção postural, mais essa parte física mesmo. 98, o grande que eu participei foi esse. Agora os outros anos também? **(P.: É, se você lembrar)** E.: Ai, é difícil. Educação Física tem bastante, em Y. e X. Em S.P. também eu acho que fiz um sobre Gerenciamento de Academia, que na época eu tinha academia, sobre Marketing Esportivo eu também andei fazendo, mas foi esses, 96, 97. [ininteligível por causa do barulho dos alunos com as carteiras na sala ao lado].

- **Você gostaria de fazer algum comentário para complementar algumas das questões acima? Alguma coisa que eu não tenha perguntado ou que você considera importante falar?** E.: Eu acho que meu trabalho, é o que eu te falei, meu trabalho [ininteligível pelo mesmo motivo]. Eu trabalho tanto com a atividade escolar, criança e adolescente, e trabalho na parte de *personal trainer*, atividade física, ginástica localizada, a parte de adulto e idosos.

➤ Questões

1. Para você o que é violência?

E.: Violência? Na escola ou no geral? **(P.: No geral, onde você quiser especificar)**

E.: Violência é, acho que algum conflito, conflito de um grupo, conflito de pessoas que não estão bem com a sociedade, elas acabam gerando violência, conflito de personalidades, existem pessoas violentas que a gente [ininteligível, a professora pede para eu desligar um pouco o gravador e vai ver o que os alunos estão fazendo] **(P.: É... então continuando, o conceito seu de violência)** E.: Então, violência é isso, é o conflito da pessoa, ela está em conflito, ela começa... acho que ela não está bem com ela mesma, ela começa a jogar violência, tanto dentro do lar, como fora do lar, como aqui na escola. Eu acho isso, acho que é um conflito interior da pessoa, ela não consegue se controlar e ela tenta agredir as pessoas que estão à sua volta, o ambiente que está à sua volta, de alguma maneira. Às vezes violência não precisa ser só violência física. Às vezes, só a violência verbal também ela agride bastante, a violência é uma parte mais nata(?) da pessoa mesmo, ou de um grupo e daí... como a gente vê em torcidas organizadas, que já gera um conflito grande, num grupo grande.

2. Cita para mim exemplos de atos e atitudes violentos.

E.: Atos e atitudes violentos? Ah, são tantos! Acho que quando uma pessoa não está satisfeita, ela não tem o controle emocional, como acabou de acontecer agora, o aluno acho que está bravo com alguma coisa, ele acaba derrubando carteira, jogando para cima, em alguma coisa, ele não está contente com a escola, acho que ele foi... ou ele deve ter ido mal, ou não está conseguindo se recuperar e aí ele está usando isso de uma forma agressiva, está se extravasando de uma forma agressiva.

3. Quais os locais onde ocorre violência?

E.: Locais? Acho que em todos. Dentro do lar, dentro da escola, na rua, nos estádios, numa empresa, num local de trabalho, em todos os locais existe violência.

4. Você tem alguma história onde tenha presenciado ou vivenciado cenas ou atos de violência?

E.: A gente vê bastante na televisão. Na escola também, aqui, brigas, os alunos se pegando, um agredindo o outro que não estava satisfeito, insulto. Fora disso, na rua também, a gente às vezes vê alguém agredindo alguém, por algum motivo que a gente não sabe, mas acaba gerando essa agressão, a gente acaba presenciando. Assalto, já presenciei um assalto, assalto é um tipo de violência, já presenciei na minha frente e é horrível, é uma coisa que você fica meia... nunca aconteceu comigo, mas eu já presenciei, não é legal. Você fica meio assustada.

5. Você já teve contato com os novos Parâmetros Curriculares Nacionais e a proposta dos temas transversais, como cidadania, pluralidade cultural, saúde?

E.: Já. **(P.: Em que ocasião?)** E.: Eu trabalhei lá em Z. no primeiro semestre, é que eu passei no concurso escolhi lá, não tinha no interior, agora que eu consegui vir para cá. Eu trabalhei em duas escolas lá, uma era de 1º grau, e a outra era de 1º e 2º grau, nessa escola de 2º grau, eu trabalhava com a turma do colegial e essa escola, ela trabalhava bastante os temas transversais, então, são quatro bimestres no ano, cada bimestre a gente trabalhou um, nós trabalhamos, o primeiro nós trabalhamos cultura, parte da cultura, o segundo nós trabalhamos sobre cidadania, aí depois o terceiro e o quarto ia ser sexo e aí terminava o quarto que eu não peguei, eu vim embora. Então eu peguei o 1º e o 2º, nós trabalhamos a parte cultural, diversidade cultural, que eu trabalhei com os meus alunos na parte de Educação Física, eu fiz um trabalho com eles de vários tipos de cultura que nós temos no Brasil, cada classe apresentou um tipo de cultura: teve classe que apresentou cultura nordestina, teve classe que apresentou cultura do sul, a nossa cultura aqui mais paulista, forró, a cultura mineira e na segunda parte, no segundo bimestre, foi sobre cidadania, aí nós trabalhamos também, cada classe teve que realizar algum ato de cidadania, então foi desenvolvido... campanhas, conscientização com os alunos, isso tudo paralelo, do currículo transversal. Aí o 3º e o 4º eu não peguei, eu vim embora para cá e essa escola não se trabalhou. **(P.: Isso era uma proposta da direção?)** E.: Era uma proposta da direção de trabalhar, a gente tinha que trabalhar junto, com o nosso currículo, trabalhar esses temas transversais junto.

6. É... você teve contato com o que o PCN aborda sobre violência?

E.: Muito pouco. Esse é o primeiro ano, que eu estou no Estado, então muito pouco ainda, eu não sei se é a própria escola que não está preparada em estar passando isso, então o pouco que eu tive foi nessa escola também, algumas coisas que me passaram... E a gente também tem, a gente também tem no plano curricular, lê alguma coisa também, mas acho que muito pouco ainda. Deveria, os coordenadores, os diretores, estar passando mais e trabalhando mais. Eu sei que aqui na escola tem uma policial que faz um trabalho aqui com os alunos, só com os alunos, com os professores não foi feito nada sobre violência, sobre drogas, mas assim, direto com os alunos. A gente sabe que tem, mas, assim, não foi nada informado, não foi nada passado para nós, não teve essa colaboração do professor.

7. Bom, você já respondeu de certa forma, no entanto: você teve algum contato com o tema da violência em algum momento da sua formação profissional? Que na pergunta anterior, na verdade eu pergunto sobre o PCN, agora eu pergunto: você teve algum contato com o tema da violência, não necessariamente através do

PCN, em algum momento da sua formação profissional (seja na faculdade, seja depois).

E.: Se teve esse assunto? **(P.: É)** E.: Acho que foi na época da especialização, nós tivemos algum comentário, alguma coisa sobre isso, que nós trabalhamos a parte de treinamento físico desportivo, que é a parte de treinamento de atletas, a parte de formação do atleta, do próprio aluno e aí acho que isso falou-se alguma coisa sobre violência. A violência física também, que existe por aí, professores mal preparados acabam prejudicando o corpo do aluno, este tipo de violência. A violência dentro do esporte mesmo, que acontece, a violência física, nós trabalhamos a parte de... principalmente aqui no Brasil pesa muito o futebol, então nós trabalhamos muito essa violência do futebol, aquela agressão física que você nunca sabe se é proposital ou não. E, às vezes, a gente percebe que é proposital porque manda machucar mesmo, principalmente no futebol profissional, então nós trabalhamos bastante com este aspecto, que isso acaba levando a lesões, acaba até o atleta tendo que abandonar a profissão, que é a profissão dele, acaba abandonando a sua profissão. Foi nesse aspecto que nós discutimos a violência.

8. Em sua prática como educadora, você costuma abordar a temática da violência com os alunos?

E.: Exato, se tivesse os temas transversais seria mais fácil, mas aqui não teve, aqui não tem, eu tento de alguma maneira ou de outra, durante as aulas, principalmente, educação física, eu acho que fica até mais fácil, porque eles acabam... por qualquer motivo eles acabam se pegando, então, geralmente a gente pára, pára tudo, conversa, explica, tenta entender o porque daquela agressão, dessa maneira. Eu tento passar dessa maneira, explicando o trabalho... o esporte, geralmente, a gente trabalha muito o esporte em equipe, então a gente tenta explicar a importância da equipe, essa importância de um estar dependendo do outro, de um estar ajudando o outro para a equipe ganhar e não partir para parte da violência ou de individualismo. **(P.: Então a abordagem da violência seria de uma forma circunstancial, ou seja, quando acontece alguma briga, ou você prepara uma aula em que você pretende falar sobre...)** E.: Não, prepara aula não. Sobre violência não. **(P.: É sempre circunstancial)** E.: Sempre, no ocorrido no dia-a-dia.

9. Fale sobre a violência contra a criança e o adolescente.

E.: Não precisa ser dentro da escola? Ou o geral? Eu acho que é muito, muito, a gente vê caso, a gente vê no jornal, televisão, acho que está sendo bastante e está aumentando cada vez mais, principalmente com criança. O adolescente acho que nem tanto, eles estão aprendendo, já estão numa idade de auto-defesa, mas eu acho que mais com criança, que ela não tem essa auto-defesa e acho que os pais, principalmente dentro da família existe bastante violência contra a criança. Que é a maior coisa que eu percebi, assim, lendo, acompanhando, o maior índice de violência é dentro da família mesmo: a falta de estruturação familiar, a falta de emprego, a falta da base familiar mesmo, não ter uma estrutura familiar, o pai e a mãe não ter paciência, a questão de todos ter que trabalhar fora, aí chega fora não tem paciência com a criança, acho que isso daí tem aumentado bastante nos últimos anos, essa parte da violência com a criança. Acho bastante, principalmente dentro da família, acho que mais dentro da família do que fora. **(P.: Essa violência que você fala de pais contra criança, como seria exatamente?)** E.: A violência física mesmo, de bater, de espancar, de queimar, de machucar. Nós já tivemos casos de alunos de vir para a escola machucado, de ter que fazer denúncia, essa foi mais no sentido de espancamento

mesmo, fora outra que às vezes a gente não fica sabendo, a violência de xingar, de palavras, de pressão psicológica, o que a gente não fica sabendo. A violência física é mais clara. **(P.: E você percebe por parte da sociedade algum tipo de violência contra a criança e o adolescente?)** E.: É o que eu falei antes, acho que começa na família e depois que ela parte para sociedade, geralmente uma criança, adolescente, quando ele abandona o lar, ele vai para a rua e na rua ele encontra bastante tipo de violência. **(P.: Por exemplo)** E.: A violência física, a exploração, porque a exploração também é uma forma de violência contra a criança e o adolescente. **(P.: Você fala de que tipo de exploração?)** E.: De dinheiro, de trabalho, de... que a gente vê a criança de rua, agora... acho que é isso, a sociedade é bastante agressiva, acho que não tem ajudado, não tem apoiado, não tem percebido a criança e o adolescente. Acho que, eu não sei, parece-me que exigem muito da criança e do adolescente. Exige-se muito de uma criança o que eles não vão poder fazer. **(P.: Quais exigências seriam?)** E.: Que se trabalhe mais cedo, que se forme mais cedo, que se aprende mais cedo, que tenha responsabilidade mais cedo, que brinque menos, acho que dessa maneira a sociedade acaba agredindo e prejudicando o andamento normal da criança e do adolescente. **(P.: E no âmbito escolar, você percebe algum tipo de violência contra a criança e o adolescente?)**E.: Partindo como? Partindo da direção, do professor, do geral? **(P.: De onde você percebe)** E.: Entre eles existe este tipo de violência, eles explodem, a gente não sabe porque, de repente. Agora, partindo de professor, de direção, nunca presenciei, é o primeiro ano que eu estou, então, eu nunca presenciei. **(P.: Mas você pode falar também de suas experiências passadas em outra escola)** E.: Mas eu não tinha, eu trabalhava em academia. **(P.: É que você trabalhou em escola em S.)** E.: Então, lá também não, partindo de professor para cima de aluno eu nunca presenciei, de direção também não. **(P.: Entre eles ocorre que tipo de violência?)** E.: A briga física mesmo, a briga física mesmo. O preconceito, a gente percebe muito, nessa escola eu percebo que tem muito preconceito e o preconceito também é uma forma de exclusão, de violência, a pessoa acaba sendo excluída do grupo, esse tipo de violência entre eles. E a agressão física tem bastante, eu já presenciei bastante.

10. Como educadora, você sente necessidade de que o tema da violência tivesse maior esclarecimento?

E.: Sim, bastante. Trabalhar principalmente os temas transversais, junto à violência. **(P.: Dessa forma?)** E.: Dessa forma, como também trabalhar mais a droga, o sexo, trabalhar mais cidadania. Todos eles teriam que estar trabalhando, paralelo com o currículo escolar, esses temas.

11. Você tem algum conhecimento de algum caso de violência familiar que tenha surgido na escola, sala de aula?

E.: Tem esse caso em Z., na minha escola, de uma menina de 6ª série que ela chegou na escola toda machucada. **(P.: E que atitude que foi tomada?)** E.: A primeira vez que ela chegou, ela contou uma ou outra história. Ela disse que o ferro caiu, queimou, não sei quê, mas aí nós percebemos, a direção percebeu que era agressão física de pai mesmo e aí ela afastou da escola, não foi mais na escola, a direção não pôde tomar nenhuma atitude, aí quando ela retornou na escola que a direção resolveu tomar alguma atitude, o pai dela faleceu. Daí não se pôde fazer mais nada, porque aí ela não tinha mãe, aí ela foi... ela teve que mudar de cidade, aí ela continuou com uma tia dela, foi morar com a tia. Aí se perdeu o contato com a escola, o pai, faleceu, ia fazer um B.O. contra quem? Não tem como. E foi o único caso que chegou de casa para a

escola, o único caso que eu presenciei foi esse, machucada, machucada mesmo, machucada até com ferro. **(P.: A denúncia partiu... foi um professor, vários professores...)** E.: Vários professores. Partiu dos professores para a direção, daí conversou com ela e ela negou tudo. Porque pra fazer um B.O. você tem que ter uma prova, principalmente a do aluno. O aluno negando você não pode fazer nada. Ela negou, negou, disse que ela tinha se machucado com o ferro, que foi acidente, e negou tudo. Aí continuou acompanhando, daí ela afastou da escola, não foi mais na escola, acho que ela fugiu, da casa, deve ter fugido para casa de alguém e quando ela retornou na escola, uma semana depois, o pai dela faleceu. **(P.: E se você tivesse algum conhecimento de algum caso de violência familiar que ocorresse na escola, você tomaria alguma atitude?)** E.: Nós, como professoras, a gente tem que encaminhar para a direção, aí a direção tem que colher os depoimentos e tomar as atitudes devidas. Mas com certeza, eu encaminharia, o primeiro passo que teria que ser dado, daria com toda certeza. **(P.: É regra, primeiro...)** E.: Você encaminha para a direção. **(P.: É regra da Secretaria da Educação?)** E.: Porque é a gente, nós professores ou a direção que toma essa atitude. Ela que parte para a denúncia. A gente pode fazer uma ocorrência: chegou um aluno na minha sala, com aspecto tal, tal, tal, aí a direção que toma a providência.

➤ Entrevista

- **Qual é seu nome?** E.: Eloana
- **Profissão?** E.: Professora.
- **Há quantos anos leciona?** E.: Agora em maio mais ou menos vai fazer três anos. Como professora do Estado. **P.: E ao todo?** E.: Eu trabalhava como professora de música, no conservatório, eu trabalhei cinco anos antes disso, eu era professora de música.
- **Há quantos anos você leciona aqui?** E.: Três anos, vai completar três anos.
- **Você dá aula em outras escolas?** E.: Não.
- **Exerce alguma ocupação além desta?** E.: Professora de música. E coral. **(P.: Bom, aqui está há três anos?).** E.: Hum, hum.
- **Em quais disciplinas e em quais séries está dando aula desde o começo do ano aqui?** E.: Nas sétimas séries, como professora de inglês e nos colegiais como professora de português. **(P.: Nos colegiais, primeiro, segundo e terceiro?).** E.: Primeiro e segundo.
- **Por que você escolheu ser educadora?** E.: Por amor, desde pequena eu já gostava muito de lidar com as crianças. E com o tempo, depois, de... por amor aos professores também, professor de literatura, eu sempre gostei muito de literatura. Então eu associei, como eu gostava de música, história da música, associei à parte literária e por ter esse contato com as crianças.
- **Você é graduada em quê?** E.: Em Letras.
- **Além da graduação, você fez cursos de especialização ou pós-graduação?** E.: Não, eu pretendo fazer esse ano, começar a fazer pós-graduação. **(P.: Você sabe em quê?)** E.: Na parte literária, na cidade de A.
- **Nos últimos cinco anos você participou de cursos de extensão, aprimoramento ou outros cursos?** E.: Não. A gente teve é... cursos no Estado, acho que foi o PEC, acho que foi ano passado, ano retrasado e fiz cursos, depois que terminei a faculdade, sempre teve cursos de literatura, eu fiz alguns cursinhos rápidos. **(P.: Você terminou a faculdade há quantos anos?)** E.: 97. **(P.: 97?)** E.: 97. **(P.: Quais os cursos que você falou que fez?)** E.: Na parte de literatura, alguns cursos? eu faço curso de inglês à parte, hoje, eu faço curso faz dois anos, depois que eu terminei a faculdade, eu continuei fazendo curso de inglês. **(P.: E os outros só... todos foram relativos à literatura?)** E.: Literatura e língua portuguesa mesmo. **(P.: Você lembra de alguns?)** E.: Eu fiz um curso em A., na parte de literatura infantil e agora eu vou fazer pós-graduação, começar o curso.
- **Bom, quanto a estas questões aqui, você tem algum comentário ou alguma coisa que você queira complementar?** E.: O que eu acho, eu posso falar, assim, na rede estadual? **(P.: Pode)** E.: Eu acho que falta para nós, para nós professores essa opção de aparecer cursos novos, o próprio Estado oferecer para gente algumas coisas, porque tudo o que a gente faz, todos os cursos pelo menos que eu fiz, eu tirava do meu próprio salário, não é curso que a gente tem que ir atrás, que parte da nossa vontade. Então, de repente, que nem eu tenho tempo, porque eu sou uma professora solteira, então eu tenho tempo de ir atrás de curso, fazer alguma coisa, não é? Mas a pessoa que tem família, tudo, muitas vezes não tem o dinheiro separado para partir para algum estudo. Então falta, eu acho que o Estado, ele tinha que proporcionar para o professor essa oportunidade de estar estudando, em horários diversos, assim, é... no meu caso, a parte de literatura, gramática, acho que falta bastante isso para o professor. **(P.: E os cursos do PEC eram cursos de quê?)** E.: Os cursos do PEC, pelo

menos os que eu entendi assim, eles trabalhavam mais essa parte de associar as matérias, associar português com história, é o que eles estão passando agora para gente, fazer associação entre os conteúdos, tipo: português está ligado com geografia, com história, com matemática, então eles trabalharam em cima disso. **(P.: Foi em que ano?)** E.: Acho que foi em 98, o último PEC. **(P.: Onde foi?)** E.: Olha, o que eu fiz foi numa escola aqui, então eles separaram em grupos, português fazia numa escola, eu não lembro o nome da escola que a gente fez, foi lá no B.V., o curso, eles separaram por matéria. **(P.: E têm duração de quantas horas esses cursos do PEC?)** E.: O curso do PEC acho que foi dois dias?, dois dias, foi quatro períodos, manhã, tarde/manhã, tarde. **(P.: Não chega a ser considerado um curso de extensão?)** E.: Não. **(P.: Bom, agora eu vou para as questões propriamente ditas da minha pesquisa)**

➤ Questões

1. Para você o que é violência?

E.: Violência? É tudo o que ultrapassa o limite das pessoas, eu tenho que estar sempre respeitando o meu próximo, a partir do momento que eu não respeito as coisas, a vida da pessoa, a forma com que a pessoa vive, eu estou violentando alguma coisa.

2. Cita exemplos de atos e atitudes violentos.

E.: Agressão física também é uma violência, o desrespeito com palavras, a forma como a pessoa chega e fala com você muitas vezes é uma violência também. Tem vários pontos. **(P.: Pode falar)** E.: Tudo. Bom, através de palavras, é... forma física, (inteligível) poderia resumir as duas formas de violência. **(P.: Seria violência física e violência verbal?)** E.: Verbal.

4. Você tem alguma história onde tenha presenciado ou vivenciado cenas ou atos de violência?

E.: Ah, na escola sempre acontece, às vezes um aluno com outro, o aluno chega para o amigo dele, para o colega dele de classe e pega o material do colega e aí o colega chega nele e bate, muitas vezes o professor tentando explicar alguma coisa, alguma matéria e o aluno, às vezes, está falando palavrão, brigando com o colega, não respeita, fazendo barulho, é uma forma de violência.

5. Você já teve contato com os novos Parâmetros Curriculares Nacionais e a proposta dos temas transversais como cidadania, pluralidade cultural, saúde?

E.: Hum, hum, já. **(P.: Através do que você teve?)** E.: Através de palestras aqui na escola mesmo. Acho que o curso do PEC também, eles comentaram. Na Delegacia de Ensino. No comecinho do ano eles foram falar, acho até que é a editora Moderna, acho que foi isso, na editora, ela apresentou um livro, daí dentro do livro trabalhava os temas transversais, dentro da nossa área mesmo, de Português, o livro era todo elaborado em cima dos temas transversais.

6. Você teve contato com o PCN na parte que aborda a violência?

E.: Eu li um livro para o concurso, eu não lembro o nome assim. Os livros, que foram colocados na bibliografia para o concurso, eles trabalhavam com o Parâmetro Curricular Nacional Novo, 98. **(P.: Eu não entendi direito, você leu o...)** E.: Li o

livro, que as questões, eles colocaram dentro para as questões do concurso, então foram montadas, dentro do material pedido, pelo Estado para montagem da prova, para o concurso, todos os livros eram trabalhando em cima disso. **(P.: Da violência?)** E.: Dos PCN. **(P.: E dentro dos PCN tinha...)** E.: Falavam, abordavam a violência também. **(P.: Essa prova era para quê?)** E.: Concurso... abono para os professores que passaram no concurso.

7. Você teve algum contato com o tema da violência em algum momento da sua formação profissional?

E.: Formação profissional? Que eu me lembre não. **(P.: Forma de palestra, curso...)** E.: Sempre é colocado alguma coisa, dentro do curso, às vezes o próprio professor, ele coloca, falando sobre a violência, alguns comentários, mas não nada assim específico: “ah, hoje a gente vai falar sobre a violência”, nada assim, mas dentro, às vezes, do próprio conteúdo o professor acabava entrando no assunto, porque não tem como fugir, você vai trabalhar um texto dentro da sala de aula, o professor sempre fala alguma coisa. **(P.: Você fala desses cursos de literatura que você fez.)** E.: Não, dos cursos da faculdade mesmo, dentro da matéria da faculdade, dentro da parte literária ou comentário jornalístico, às vezes o professor trabalhava em cima de textos jornalísticos, e pegava alguma coisa de lá. **(P.: Ah, sei...)**

8. Em sua prática como educadora, você costuma abordar a temática da violência?

E.: Sempre. **(P.: Como?)** E.: Às vezes eu pego noticiário de jornal, então fala alguma coisa de violência, eu trabalho junto com os alunos, eu faço a leitura, dos textos e comento: “olha o que está acontecendo”, dentro da política, dentro até da violência mesmo, física, alguns casos que aconteceram, a gente sempre comenta através de textos ou de vídeo também. **(P.: É... você já pegou vídeo sobre o assunto?)** E.: Já peguei, não sobre o assunto, mas às vezes a gente passa algum filme e dentro do filme trata a violência, a gente mostra o que os alunos comentam, faz comentários sobre o filme.

9. Fale sobre a violência contra a criança e o adolescente para mim.

E.: O que que eu acho sobre isso? Acho que é a maior injustiça que existe, porque a criança, ela não tem culpa de chegar no mundo às vezes de uma forma não desejada pelos pais e ela enfrenta situações que foge da realidade do que eles querem viver. Aqui na escola, por exemplo, eu vejo, assim, que falta muito para os alunos, eles cobram da gente um certo carinho, muitas vezes chega na sala de aula e ele vem conversar com a gente, a gente percebe que eles têm falta mesmo de mãe, de pai para conversar, então, por isso que eu falo, os professores, posso falar tudo? **(P.: Pode, deve...)** E.: É... os professores colocaram lá [questionário do Projeto de Extensão]: “o professor deve ser rígido...”, o aluno gosta?, eu não sei até que ponto para eles é bom esse negócio de ser rígido, porque o pai e a mãe muitas vezes bate muito neles, não têm diálogo. Então, o professor que chega conversando, porque eu nunca grito na classe, eu não grito. Eu falo para eles assim, que já basta os gritos que eles escutam em casa. Então, eles têm que aprender a falar baixo, a ouvir o que a gente está falando com eles, acho que falta um pouquinho disso, de você abaixar sua voz, achar que você chega na classe, que você comanda tudo, porque não é isso, eu acho que você pode conquistar o aluno de uma forma, assim, com carinho, conversando com ele, então eu tenho procurado colocar para eles uma outra forma de ver, que eu não preciso chegar na classe ficar gastando minhas cordas vocais gritando. Acho que o professor, a função dele não é de ficar gritando, é de ensinar, de passar autoridade sem precisar

ficar gritando, pra mim isso não é autoridade, acho que é uma forma de violência também, o grito é uma forma de violência. **(P.: Então, na família você fala da violência que eles recebem através dos gritos, que mais?)** E.: Dos gritos, eu acho que desrespeito, muitas vezes a mãe traz uma pessoa estranha para dentro de casa, entendeu?, e o filho vivenciando tudo aquilo, então a criança... a mãe muitas vezes nem quer ter aquele filho, engravidada de uma forma eu não sei como. E depois não aceita aquela criança, então, muitas vezes manda para escola aquela criança sem tomar banho, ela nem verifica como ele está vindo para a escola, se ele tem material, então chega aquela pessoinha para a gente sem estrutura nenhuma, isso é uma forma de violência que eu acho que aqui na escola aparece bastante. **(P.: E você vê violência contra a criança e adolescente na sociedade?)** E.: Opa, lógico que sim, eu já respondi isso. Na sociedade tem muito, porque na família as pessoas não têm estrutura, aí as crianças vão vivenciar toda essa violência, que vem da família. **(P.: Então dá um exemplo para mim).** E.: Você fala da sociedade? **(P.: Da sociedade, a sociedade sendo violenta contra a criança e o adolescente)** E.: A forma com que as pessoas tratam as crianças e os adolescentes, a falta de respeito, muitas vezes trata mal os adolescentes, porque existem, é... bom, tem uma faixa etária de adolescente, vamos supor, vamos colocar aí dos 13 aos 17 anos, eles também procuram emprego, eles vão atrás das lojas procurar emprego e muitas vezes chega um adolescente, toda aquela forma de se vestir, aquele jeitinho de adolescente, chega, a pessoa já desfaz, o adulto ele chega e já quer cobrar de uma criança, no caso é uma criança de 14, 15 anos; que está procurando um emprego, ele chega, vai conversar com o dono de uma loja e a pessoa já faz assim... já faz uma desfeita daquela pessoa. Eu acho que para ele, aquilo cria uma certa mágoa, já cria um obstáculo, assim, dele achar que a sociedade está sempre contra eles, que tudo o que eles fazem está errado, a forma de se vestir não é correta, eu acho que isso é uma forma de violência também contra eles. **(P.: E no espaço escolar, você tem mais algum exemplo de violência contra a criança e o adolescente, eu falo mais um exemplo porque você falou que falar alto seria uma violência)** E.: É, eu acho assim, que a forma como foi feito, vamos colocar assim, dentro da escola. Muitas vezes, tanto da parte do professor como da parte do aluno falta diálogo, isso faz parte, assim, de um conjunto, sentar, conversar e ver, mas no meu ponto de vista eu acho que falta... falta diálogo. Fazer a pessoa entender, vamos colocar assim, a classe como a sociedade, representando a sociedade, que eles têm que respeitar a forma de cada educador dentro da sala de aula, mas o educador também tem que partir dele esse princípio de que ele não está lidando com pessoas com sentimentos iguais, porque de repente um aluno, ele entende isso, que o professor é autoridade máxima e aquela coisa, mas o outro não entende, então o que que falta para aquela pessoa? Falta carinho, atenção, então tem que ter essa flexibilidade da parte do adulto de entender a situação. Acho que o educador não é só entender do conteúdo da matéria. Então, isso, não sei nem se é bobeira o que eu vou falar, mas também é uma violência, porque você tem que entender algumas coisas, acho que parte de quem isso? Vai partir da criança? Não vai, porque ele não tem ainda a formação toda. Eu acho que o adulto tem, assim, a obrigação de estar procurando entender essa parte do adolescente, da criança. **(P.: No caso seria assim: não respeitar a diferença...)** E.: É uma violência.

10. Como educadora, você sente necessidade de que o tema da violência tivesse maior esclarecimento?

E.: Eu acho que sim. **(P.: De que forma?)** E.: Eu acho que através de palestras colocar isso para o adolescente, para as crianças. **(P.: E para o professor?)** E.:

Também. Porque muitas vezes eu percebo isso quando reúne os professores para conversar, eles não têm aquela paciência de escutar a outra pessoa conversando, , vamos supor, eu estou aqui, você também é professora, eu estou num grupo. Começa um a falar, aí o outro já responde junto, aí isso já é uma falta de ética, a pessoa tem que ter aquele limite, conversar, entender porque que aquela pessoa pensa daquela forma outra também, aí sim juntar e ver: olha, mas e se a gente trabalhar de uma determinada forma, eu acho...acho que falta diálogo entre os professores, uma orientação em cima dos professores. Porque a partir do momento em que o professor está bem dentro da sala de aula, que a gente vai conseguir passar alguma coisa para o aluno. Se tiver bem preparado.

11. Você tem algum conhecimento de algum caso de violência familiar que tenha surgido na escola, aqui na escola, na sala de aula?

E.: Violência dentro da sala de aula sim. **(P.: Violência familiar, de casa, com marcas de violência familiar?)** E.: É... eu não cheguei ver, assim, eu só escutei comentários, mas isso já foi tomado conhecimento por parte da direção, acho que a direção foi até a casa da pessoa, que tinha acontecido aquilo. Mas eu não tenho, assim... eu não cheguei ver, não vivenciei a cena. **(P.: Então, e esse caso que você chegou a ver, você pode falar mais a respeito?)** E.: É o caso de uma menina da escola, que é... a mãe dela tinha um, é... arranjado marido e ele tinha interesse na menina, então, eu não sei o que aconteceu, eu sei que a menina teve que sair da escola, ela foi morar em outro lugar, a mãe teve que sair com a filha, sair de casa com a menina e... por aí vai a história. Ela frequentou algumas aulas minhas, tanto que essa menina veio falar assim: “ai, professora, eu não vou mais poder frequentar a sua aula”, ela só falou isso, foi a última vez que a gente conversou e, tudo bem, acho que pegaram transferência dela e aí essa pessoa, esse marido da mãe, tentou ir atrás dela de novo, uma história assim. **(P.: Daí, no caso, quem tomou a providência foi a professora, alguma professora específica...)** E.: É, me parece que a de matemática, não essa que fez a entrevista com você, uma outra tinha conhecimento mais da menina, e ela falou para a direção, acho até que a diretora foi na casa ver isso certinho. **(P.: Bom, as questões são essas, tem alguma coisa que você gostaria de complementar? Não? Você quer ler as questões, de repente... tá bom? Obrigada).**

➤ Entrevista

- **Nome:** Lorena
- **Profissão:** Professora
- **Há quantos anos leciona?** E.: 15 anos.
- **E há quantos anos leciona aqui?** E.: Um ano.
- **Você leciona em outras escolas?** E.: Só essa.
- **Exerce alguma ocupação além desta?** E.: Sim. **P.: Qual?** E.: Eu sou comerciante.
- **Em quais disciplinas e em quais séries você está dando aula desde o começo do ano nesta escola?** E.: 5ª série, sétimas e uma 8ª. Matemática.
- **Por que você escolheu ser educadora?** E.: Porque eu acho que eu sempre gostei, desde o início, quando eu estudava, eu via os professores, eu queria estar no lugar deles e eu era muito atrevida, eu perguntava as coisas, eu estava sempre na frente das coisas que eram dadas e fazia sempre pesquisa em casa. Aí eu percebi que eu tinha facilidade em ensinar também, porque às vezes tinha muitos colegas meus que estavam com dificuldades, e o professor às vezes falava: “Lorena, você ensina em casa pro fulano, beltrano”, então eu ensinava e eles entendiam o que eu falava e o que o professor falava eles não entendiam, aí eu falei: “acho que minha carreira tem que ser professora”, apesar de no início eu querer fazer engenharia, porque eu gostava muito de desenho de arquitetura, fazia muitos projetos, mas só vinha na minha cabeça, tinha bastante desenho de fachada, sabe, de casa, Mas aí eu percebi que tinha que ser educação e fui para a educação. **(P.: Você chegou a prestar engenharia?)** E.: Não, nem cheguei a prestar, porque era longe da onde eu morava, então não tinha condições de acesso, ficava difícil, e por eu não ter pai também, eu tinha que ficar junto com minha mãe, tudo isso, aí então... eu nem me preocupei mais em fazer.
- **Você é graduada em quê?** E.: Eu sou ciências, 1º grau, habilitação em matemática, 1º e 2º grau. **(P.: Mas você fez faculdade?)** E.: Fiz. **(P.: De matemática)** E.: De ciências, depois mais um ano e meio de habilitação. **(P.: Ah, tá. Ciências no caso... você pode dar aula de quê?)** E.: Eu posso dar aula de ciências até a 8ª série e matemática 1º e 2º grau, que seria o ensino fundamental e médio.
- **Além da graduação, você fez cursos de especialização ou pós-graduação, mestrado?** E.: Não, eu só fiz curso de extensão universitária na UNESP, só isso. Mas aí informática não entra, né? **(P.: Pode entrar).**
- **Nos últimos cinco anos você participou de cursos de extensão (que em média duram 25/30 hs), aprimoramento ou outros cursos? Daí, no caso, quais?** E.: Foram os cursos de extensão universitária ligada à área da educação que teve na UNESP. **(P.: Você lembra quais?, e onde você já falou)** E.: Quais, assim, eu lembro que era voltado à educação, foi acho que 96, 97. Foram esses cursos, teve seguido, eu fiz seguido os cursos que tinham. Primeiro semestre depois terminava fazia o outro semestre, o outro. **(P.: Era o pró-ciência será?)** E.: Não lembro, faz tempo. **(P.: Nestes últimos cinco anos você...)** E.: Eram seminários. **(P.: Você fez dois cursos então de...)** E.: Num período seguido, terminava já continuava o outro. **(P.: Um semestre cada)** E.: É.
- **Você gostaria de fazer algum comentário para complementar as questões que eu fiz acima? Alguma coisa que eu não tenha perguntado e que você acha importante falar.** E.: Ah, eu acho que assim, de momento... **(P.: Pode pensar, fica à vontade)** E.: Você perguntou por que a educação? **(P.: Eu perguntei porque você escolheu ser educadora)** E.: E poderia colocar uma outra pergunta: depois que você optou pela educação, você achou que era aquilo que você queria? **(P.: Um**

pergunta boa, responde) E.: Então, porque quando você está do lado de fora, você vê uma coisa totalmente diferente, certo? Eu não sei se porque na época que eu estudava, você via uma disciplina, um interesse assim... participativo de todos os alunos. Só eram algumas exceções só que davam problema, mas isso aí já era sanado, tudo, mas aí depois eu percebi que eu acho que por ter professores excelentes, eu senti que aquilo ia ser a minha dedicação total, que aquilo era bonito, que o pessoal tinha respeito, que era uma coisa assim, você era como se fosse no topo sabe? O professor era considerado praticamente um rei, todo mundo respeitava. Só que na época que eu entrei na educação também ainda era um pouquinho disso, mas depois eu senti que houve muita mudança, que só o professor estando na sala de aula com essas mudanças de ensino, essas regulamentações, a gente tem sentido que o professor está sendo desvalorizado e que se o professor não for dedicado e não gostar realmente do que faz, ele não vai seguir isso daí, porque ele tem que gostar, porque hoje tá superdifícil, certo?, tem que gostar mesmo. **(P.: E se você então pudesse escolher de novo, você escolheria ser educadora?)** E.: Olha, hoje, depois de 15 anos eu ia pensar duas vezes, viu? Eu iria pensar sim, bem. Se não tiver uma alteração nisso aí, no que está acontecendo, acho que eu iria pensar, viu? Agora, se voltasse à época que até dois anos atrás, a regulamentação do jeito que é, sem essa progressão continuada aí, eu acho que aí eu continuaria, sabe, eu voltaria tudo de novo. Mas depois dessa progressão continuada aí, olha, só gostando mesmo para ter que ficar, viu? **(P.:O que você vê de ruim nessa progressão continuada?)** E.: Eu acho assim, o aluno, ele não está aberto para isso, o professor até que tem uma idéia do que vem a ser, porque seria assim: o aluno, se ele tem condições, por que reprová-lo numa só disciplina?, se ele está atingindo todos os objetivo nas outras. Às vezes aquela disciplina lá ele não está se dando bem ou devido a pessoa que ensina ou porque ele não gosta daquilo, porque ele já tem um trauma de infância, por isso que ele ficou ruim naquela disciplina, deve ser isso. E ele, na progressão continuada, eu vejo assim, que ele tem condições de superar esse obstáculo, superar aquela parte que ele não está conseguindo, que ele está tendo dificuldade, e ele progredir, entendeu? Não é por causa de uma disciplina que ele vai ficar retido, eu vejo nessa parte. Mas o aluno não vê isso, ele acha que ele não tem obrigação de fazer nada, que o Estado aprova ele. Ele vindo na escola e tendo presença para eles é suficiente. Inclusive eu tive aluno que nem abria o caderno! Mas ele não faltava nenhum dia da aula, entendeu? E eu perguntava as coisas, até sabia alguma coisa em responder, às vezes ele tinha até condições de ir na lousa e fazer, mas abrir o caderno ele tinha trauma. E aí, como é que é? É você cobrar do aluno o que ele faz, a participação, a presença, tudo isso daí. E aí, você vai dar um zero para um aluno desse? Só que eles não entendem esse lado, eles acham que eles não têm que fazer nada e que se ele ficar sentado, marcando presença, eles vão passar. E é isso que está acontecendo, eles não abrem o caderno, eles não fazem nada, eles ficam dentro da sala, mas também não está nem aí, que é o que acontece com muitos e eu acho que essa decadência no nível educacional está cada vez pior, sabe? O nível está caindo. **(P.: Então você acredita que com a progressão continuada as coisas pioraram no sentido de respeito ao professor...)** E.: Ah, tudo, respeito, o aluno se acha o dono da autoridade, da palavra, entendeu? Ele fala assim: “o que é professora, fica na sua aí, porque sabe que a gente vai passar mesmo, nós estamos aqui só para cumprir, pegar o diploma e acabou, arrumar um emprego.” É esse o jeito que eles falam, entendeu? E não é assim, eu acho que nem a gente fala: vocês têm que entender, tem que aprender, porque vocês vão prestar um concurso, prestar um vestibular e é cobrado isso de vocês. Não é cobrado o que acontece na vida cotidiana, não é? Hoje tudo é o

conteúdo, você vai prestar qualquer concurso é o conteúdo que é cobrado. Só que eles não entendem isso, eles acham que é só pegar o certificado e ir lá, certo? E não é assim, eu acho que está errado, já foi jogado isso aí para nós, foi jogado, entendeu? Porque se tivesse tido primeiro uma avaliação, perguntado para os professores se era isso mesmo que deveria ser colocado, pedir a opinião, fazer um teste antes, “vamos fazer um teste este ano para ver se dá certo?”, entendeu?, aí: “deu certo”, então vamos continuar com isso daí, mas não deu certo, já viu que mudou o comportamento de aluno, aconteceu isso, aconteceu aquele outro, então vamos cortar o mal pela raiz. Mas não, vem assim, tipo uma bola de neve. **(P.: Não se pensa em mudar?)** E.: Não, ninguém vai mudar, eu acho. Eu acho que não. **(P.: Bom, além desta questão, tem alguma que você ache importante colocar?)** E.: Não, acho que é isso mesmo. **(P.: Então eu vou para as questões da... estas primeiras questões são para conhecê-la melhor, eu vou às questões da minha pesquisa).**

➤ Questões

1. Para você o que é violência?

E.: Violência para mim eu acho que é uma agressividade, é... eu acho que a pessoa, na violência, ela expõe a raiva que ela tem, sabe? E não tem respeito, não tem amor a si própria uma pessoa violenta. **(P.: E não tem respeito por si própria?)** E.: É, respeito por si próprio e pelas pessoas que cercam, acho que violência é isso, uma agressividade. Desrespeito.

2. Cite exemplos de atos e atitudes violentos.

E.: Tem que ser relacionado à escola? **(P.: Ao que você quiser)** E.: Ai, eu acho que violência, porque eu já tive vários casos assim que eu fiquei sabendo, de alunos que acontece isso, mas não na escola. Mas eu fico sabendo assim, quando você passa por um aluno desde a 5ª série, que nem eu já passei por escola que eu fiquei acompanhando aluno desde a 5ª série até a 8ª série, e você fica sabendo de muita coisa que acontece na vida dele particular, sabe, na família. Então, tive uma aluna que ela era violentada pelo pai, ele procurava a mãe e a mãe não queria, eu não sei porque motivo, ele pegava a filha, que tinha 12 anos. E a filha é filha do sangue, entendeu? E ela contava para a mãe, a mãe batia nela, entendeu? Batia, e aí nós ficamos sabendo, nós denunciemos no CRAMI, aí o CRAMI foi lá, trabalhou, trabalhou, mas parece-me que não resolveu o problema. Aí a menina até tentou fugir de casa, a mãe foi atrás, foi na delegacia, deu parte, tudo, e aí conseguiram localizá-la, trouxeram para casa. Só que aí ela não queria falar o que estava acontecendo, mas uma das professoras foi lá na delegacia, juntou um grupo e falou, expôs o problema, aí o delegado tirou ela da família, entendeu?, porque a mãe dela deu cobertura disso daí, dava a entender isso, entendeu? Isso eu acho um caso de violência onde há participação. É duro, ser do sangue, essa participação. Eu conheci um também, que o menininho ficava amarrado na mesa, na corrente, durante o dia, para ele não sair para a rua, enquanto a mãe e o pai iam trabalhar. **(P.: Foi aluno seu também?)** E.: Também. Não foi aqui, foi em outra cidade. Eu não fiquei sabendo assim de imediato, mas eu percebi que na perninha dele tinha uma marca, aí eu falava para ele, ele não me contava nada. Aí como eu tinha muito, assim, eu comecei a ser próxima dele, essas coisas, conversava com ele, aí ele contou que o pai dele amarrava ele com uma corrente na mesa para ele não poder sair, porque senão ele bagunçava, quebrava as coisas. Então ele deixava ele

amarradinho lá, para ele ficar quieto. Aí o... peguei, ele falou que não era para contar, chorou, falou que não era para contar, aí eu falei “não, não vou contar nada não, fica aqui.” Eu peguei e avisei a diretora, a diretora falou que ia tomar providência. Eu fiquei sabendo depois que ele foi passado para outra família, com a tia, para ficar cuidando dele, para não acontecer isso. Foi conversado, parece, com a mãe, com o pai, sabe, entrou, foi uma equipe de psicólogos, tudo, que foi cuidar do caso, e passaram o menino para a tia cuidar, que eles não tinham alternativa. Também acho que os dois que não eram certo da cabeça, que eles achavam que o filho não podia ser perdido, é... eles tinha medo da criança se isolar e sumir de casa, entendeu? Eles prendiam por causa disso, tinham medo da criança fugir, alguém roubar. Você acha que isso é idéia deles, ó a cabeça. Então eles tinha medo de sair e perder o filho, então eles prendiam ele de medo, eu creio que foi isso que acho que chegaram à conclusão, sabe?, através de pergunta, não sei. E aí a tia que cuidava depois quando eles iam trabalhar e aí eles voltaram a entender a situação, sabe, e viram que não era nada daquilo, colocaram na cabeça deles que não era nada daquilo e a criança ficava então nesse período que eles trabalhavam, ficavam fazendo as coisas, que eles eram pessoas normais, sabe, mas eles tinham um negócio dentro, não sei o que era, não sei se foi na infância que passou alguma coisa, o casal, sabe, particular assim e aí eles passaram a entender. A tia cuidava e à noite ele ia para casa, normal, entendeu? E aí começou a se dar bem, quer dizer, uma coisa que era uma coisa boba, que podia, afetar o comportamento da criança, que já estava afetando: ele ficava na carteira, ele não saía do lugar. Sabe, quando deixavam na escola, ele vinha e já entrava e ficava e não saía. Foi assim bem, sabe. **(P.: E no caso que você contou, esse primeiro exemplo que você deu da menina, foram as professoras daqui que se juntaram... as professoras e a direção para falar no CRAMI?)** E.: Não, não, não. Nós levamos ao conhecimento da direção, aí ela falou do CRAMI, mas ninguém queria se envolver. Sabe quando a pessoa tem medo? Tem muita gente que tem medo. Fala assim: “depois o pai vem me esperar aqui na escola, a mãe vem e é barra pesada”, então tinha medo disso. Mas aí o que aconteceu? Aí uma equipe ligou lá e nós pedimos, eu falei para a outra professora: “ó, vai lá e pede para ninguém falar nada”, que eu também tinha falado, então não podia, ela falou: “ não, então a gente vai pedir sigilo”, pra ninguém falar quem era, quem deixava de ser, que participava. Aí não foi só um professor, para não cair nas mãos de um, se acontecesse qualquer coisa furada, ia cair nas costas de todos, entendeu? Fomos em quatro, então fomos lá e fizemos a denúncia, aí eles falaram que não iam falar nada, que escola que era que estava falando nada, que não queria envolver nem o nome da escola, nem nada. E aí eles foram lá atrás, entendeu? Mas existem violências, além de ser essa, tem um... violência... casos premeditados de pessoas que fazem as coisas para... de maldade mesmo. Casos de estupro, que você fica sabendo, casos de pessoas que matam por nada, isso também são atos de violência, pessoas que batem em crianças até ficarem todas judiadas, todas marcadas, com manchas pelo corpo. Violência psicológica. Que eu conheço o caso de uma pessoa aqui em Bauru, eu vou contar a história, mas não vou falar quem é, por que nem quero, sabe... olha, eu acho um caso de violência psicológica: a pessoa tinha um carro, só que ela tinha muita multa e o carro não valia o calor da multa, tá entendendo? E ela tinha um vizinho que ela considerava, assim, que ela veio de um lugar longe e ela não tinha ninguém aqui em Bauru, ela pegou e falou com o vizinho... ter contato, começou a ter contato com a esposa do vizinho e tal, e começaram a convidar ela para ir à chácara, ir em churrasco, não sei o quê; aí ela comentou com esse vizinho a respeito do carro, que ela tinha um carro, só que ele tinha muita multa, que se sabia de alguém que pudesse fazer alguma coisa, justificar

essas multas, tal. Aí ele pegou, falou assim: “ah, eu dou um jeito, eu conheço as pessoas lá do meio, a gente vai ver se consegue amenizar essas multas, você paga parcelado, alguma coisa.” Aí ela falou “então tá bom”, aí o que aconteceu? Passou uma semana ele chegou nela e falou assim: “ó, acontece o seguinte, não vai dar pra aliviar as multas, mas faz o seguinte: você vende o carro para mim e eu aí vou usar o carro no sítio mesmo, então ninguém vai ficar sabendo deste carro, eu vou usar no sítio até acabar com o carro, e fica tudo certo”. Aí ela falou: “ah, tudo bem.”, daí ela falou: “Mas quanto que vale o carro?”, ele falou: “ah, eu te dou, porque tem muita multa, eu te dou 1.200,00.” Só que o carro valia cinco mil, era um carro bom, era um Monza, sabe, um carro bom e tal. Aí ela falou: “Então já que está perdido mesmo, vai ficar no sítio, ah, então tá, eu vendo por 1.200.” Aí ele pegou e falou: “então tá bom.” Aí ele pegou o carro e ficou rodando um mês e nada de dar o dinheiro, sabe. Aí ela pegou e foi lá, é vizinha, chegando lá falou: “olha, você está me devendo, você não me pagou nada”, ele falou: “ó, vou te dar 300,00, depois eu te pago o resto”, tá bom, tudo de boca, nada de recibo nem nada. Aí tá, ela pegou e falou: “tá bom”. Aí foi, começou a passar, passar, aí ela pegou e chegou nele, falou: “olha, eu sou sozinha”, que ela é sozinha, “será que você poderia me dar o dinheiro que está faltando, porque o carro, foi por 300,00, um carro de cinco mil.” Aí ele falou: “é o seguinte, eu não tenho dinheiro e se você começar a me cobrar, eu vou pular o meu muro e eu tenho acesso facinho ao seu quarto. E eu já matei cinco pessoas, você não vai ser a última que eu vou ficar nessa”, falou desse jeito para ela. Aí ela começou a ficar com medo, sabe. Aí ela olhava de novo, ela falou: “ah, acho que é papo dele”, começou a olhar de novo, ver se o carro estava lá, ele já sumiu com o carro e o carro não foi transferido. Está tudo no nome dela, entendeu, ela foi na delegacia, o cara, eu não se ele tem contato com alguém na delegacia, falou assim “que não tem jeito, que está tudo certo e que é perigoso ela ser processada ainda, porque se ela pegar o carro dela, vão falar que é roubo.” Mas ela não tem recibo, não tem nada, entendeu, foi tudo de boca. Falei assim, ela veio até comentar comigo, ela falou: “olha Lorena, eu não sei o que eu faço.” Então ela pegou e chegou na casa dele, a mulher dele já se esconde. E ele pegou e falou: “ó, qualquer dia eu estou pulando aí o seu quintal, tá?”, todas as vezes que ela vai falar com ele, ele fala: “ó, você que se cuida, hein?”, fica falando, sabe? Aí ela vê ele, ela tem que sair correndo, que ele fica, sabe, jogando indireta, eu não sei nem se vai fazer alguma coisa com ela, mas ela fica com medo, sabe, ele fica... às vezes ele está lá no fundo e pega o revólver, começa a rodar, sabe? É uma coisa assim, inclusive ela falou comigo, ela falou: “olha, eu estou até te contando isso daqui porque se acontecer qualquer coisa comigo, você vai saber que é ele”, entendeu? E por causa de que isso? De 900,00. Já foi até parente cobrar ele, mas ele me vê ele já começa. **(P.: Mas ela não pensa em denunciar?)** E.: Então, eu falei para ela, eu falei: “você vai na delegacia e denuncia”, ela falou assim: “eu não sei ele está no meio, se ele é da própria polícia, porque eu não sei o que ele faz”, entendeu? E ele pelo jeito tem contato com delegacia, porque ela foi lá, o cara falou que é perigoso ela ser presa, eu achei muito estranha essa história, sabe? Eu falei assim: “está bem esquisito, eu acho que você devia procurar outro delegado, ir atrás disso e saber os seus direitos”. Porque isso aí tá errado, falei “você vai ficar recebendo ameaça”, onde já se Isso daí é uma violência psicológica, eu acho, entendeu? E ela está, “vixe”, ela sai de casa morrendo de medo, ela tem medo de ficar dentro do quarto dela, entendeu? Eu falei, eu falei assim, ainda essa semana eu vou ver se consigo falar com ela para ela ir na delegacia mesmo, de polícia, não ligada à outra parte que ele pediu para ir, entendeu. Ir lá e denunciar. Ficar sofrendo assim não dá. Não tem condições. Não é violência física, mas é uma coisa psicológica, que fica afetando a pessoa. A pessoa não

consegue dormir direito, qualquer barulho está acordando, entendeu? E é “paredemeia”, a casa. Se você subir no muro, assim, você vê o quarto dela certinho. E não tem grade a janela, é de madeira, entendeu? Então, é outra violência. Ai... eu começo a falar e não páro.

3. Quais os locais onde ocorre violência?

E.: Na rua, na própria casa, dependendo da família, se não for bem estruturada, tem a violência do marido que está desempregado, que desconta na esposa, nos filhos. Nas ruas, a pessoa está drogada, não vê o que faz. É... nos presídios, acho que a violência também está... lá eles aprendem mais ainda, que... aquelas rebeliões, né? Violência no trânsito, os assassinatos que acontece, isso aí é violência. Matar uma pessoa no trânsito é uma violência. Nas escolas têm acontecido, que nem aconteceu na escola que eu lecionei, um menino matou o outro, com uma faca, você ficou sabendo? **(P.: Não)** E.: Era aluno meu, eles estavam indo para a minha sala de aula, nós estávamos até conversando sobre a matéria, aquilo que eu ia passar um trabalho, e na hora que ele subiu a escada, eu fui na frente, ele veio atrás e enfiaram uma faca nele, só que a punhalada foi tão forte que matou na hora. Lá na escada mesmo ele morreu. O sangue foi começando a escorrer, não deu tempo do Corpo de Bombeiro, e mesmo o Corpo de Bombeiro chegasse a tempo, ele falou que não tinha condições, que tinha furado toda parte do baço, do intestino, tudo. **(P.: E você estava junto?)** E.: Tinha subido a escada e ele ficou atrás, ele podia cair perto de mim, mas estavam todos subindo a escada. Ninguém viu. **(P.: Colega da mesma idade?)** E.: É, da mesma idade, saiu com a faca ainda, saiu correndo e ninguém conseguiu pegar, entendeu? Porque foi uma coisa muito rápida e a escola parou aquele dia. Ficou aquela coisa, sabe, bem... Foi uma coisa bem bárbara, sabe? A família, depois, não podia ficar em casa porque o rapaz falou que ia matar a família inteira, que era do [nome do bairro], entendeu? Eu não sei se é verdade, mas falaram que foi por causa de menina. **(P.: Eles eram adolescentes)** E.: Adolescentes, 17 anos, estudavam no supletivo e morreu, uma violência que... o jovem, hoje ele não pensa, ele age, depois que ele vai pensar, esse é o problema. Na minha opinião. Então pode acontecer em qualquer lugar, vai do momento.

4. De certa forma você respondeu a próxima, mas você pode, se você tiver mais, você pode estar falando: você tem alguma história onde tenha presenciado cenas ou atos de violência?

E.: No caso foi esse... **(P.: Se você tiver mais alguma para contar...)** E.: Ai, eu lembro de um caso, mas eu era pequena ainda, pequena assim, tinha 10 anos. E eu peguei, fui na casa da menina porque ela não estava freqüentando a escola, olha só eu, desde aquela época... A professora falou assim: “ Lorena, vai na casa da fulana que ela não está vindo na escola, eu quero saber o motivo que ela não está vindo na escola”, porque a professora morava em outra cidade, não tinha acesso. Aí eu falei: “então tá, eu vou”, aí eu fui na casa dessa menina, fui a primeira vez, não consegui encontrar, não tinha ninguém em casa. Aí eu fui a segunda, encontrei ela. Aí ela falou assim: “ah, eu não vou mais na escola, eu não gosto de estudar”, eu falei “mas você tem que ir, para você aprender alguma coisa”, daí ela falou: “eu não vou não.” Aí eu falei assim: “seu pai e sua mãe estão aí?”, ela falou: “não, não estão.” Aí eu falei, “então tá bom”. Aí eu voltei no outro dia de novo, porque eu queria falar com o pai e a mãe, para falar o que estava acontecendo com a filha, eu me senti culpada depois, sabe. Aí eu falei para ela assim... cheguei em casa, lá na casa dela, a mãe que veio, aí eu falei: “ó, sua filha não está indo na escola e a professora pediu para avisá-la, para a

senhora ir lá, conversar com ela e ver o que está acontecendo.” Aí ela falou assim: “como não está indo na escola? Eu deixo ela na porta da escola para ela assistir aula!”. Eu falei: “mas ela não está entrando.” Aí ela falou assim: “ah, então amanhã eu vou lá.” Aí ela foi no outro dia e conversou com a professora, aí a professora contudo tudo, aí no outro dia a menina apareceu na escola com a mão enfaixada. Aí eu peguei e falei assim: “o que aconteceu com a sua mão?”. Ela falou: “foi culpa sua, sua maldita”, mas me xingou até. Eu falei assim: “mas culpa minha por quê?”, “Porque você foi lá na minha casa, falar para o meu pai e para a minha mãe que eu não vinha na escola, eu não queria assistir aula” e não sei o quê, aí eu falei: “mas o que aconteceu?”. Ela falou: “meu pai pegou um martelo e deu na minha mão até rebentar todos os dedos.” É impossível um pai fazer isso com a filha, né? Vendo hoje a situação do pai estuprar até o filho, eu até acredito. Então aí ela pegou e tirou a faixa: o dedo estava preto, era da mão esquerda, porque ele falou assim que não ia quebrar da mão direita que dava para ela escrever, entendeu? Mas que ia ser um castigo para o resto da vida dela. Quer dizer, hoje eu não sei porque eu fui para lá, eu nunca mais a vi. Eu não sei se ela mudou de cidade, entendeu? Eu queria procurá-la para ver o que aconteceu, se ela estava bem, entendeu? Aí nunca mais eu a vi. Então, foi uma coisa assim, sabe, depois eu fiquei preocupada. Eu falei: “mas também eu acho que eu tinha direito de levar o problema ao pai e mãe porque ela poderia ser pior a coisa, né?” O pai foi errado, é claro, sem dúvida, de ter feito isso com a filha, mas eu imagino assim: será que ela não teria depois sido pega por alguém, por ficar andando por aí no meio do mato, porque naquela época tinha muita roça, sabe, a cidade que eu morava era pequena, então ela podia estar andando com os moleques, estar aprontando, ficar grávida ou alguém pegar ela e matar mesmo, no meio do mato, então eu fiquei assim, sabe, eu falei: não foi minha culpa, eu acho que fiz o que tinha que ser feito, eu não mandei o pai dela quebrar os dedos dela. Eu falei só para ir ter conhecimento do que estava acontecendo com a criança, na escola. Mas na minha cabeça, eu tinha 10 anos, eu não entendia. Agora eu entendo, certo? Agora não, depois que eu terminei a faculdade eu já sabia o que estava passando, com 18 anos, eu já entendia, mas no começo eu não entendia. No passado eu achava que eu era culpada, entendeu, eu achava. Eu via ela, eu chorava, entendeu, eu fiquei assim meio traumatizada, então isso... mas depois foi passando, que eu entendi o negócio. E aí eu sei que ela terminou o primeiro grau, depois ela fez o colegial, eu lembro que ela terminou. Depois eu não a vi mais. Mas isso foi um caso assim, bem... quer dizer, eu não vi ele martelando os dedos dela, mas eu vi os dois dedos praticamente quebrados, que era para ser cortado mesmo, estavam bem pretos. Então, foi assim. Eu vi um caso de acidente que acho que era bom eu comentar isso daí. Eu não sei se você vai ter acesso à crianças que... pra expor isso que aconteceu, na minha cidade, um menino, ele foi visto morto no trânsito pelo tio, que quase ficou louco. Então são casos assim que acho que tem a criança ter conhecimento sobre isso daí porque elas fazem sempre, ficar pegando “rabeira” que fala, de caminhão. E esse menino ele era o único filho da família e ele... ia indo um trator e ele agarrou na madeira, que estava carregado de madeira, ele agarrou com a bicicleta. Ele estava andando de bicicleta e agarrou para ir sem ter que pedalar, pegou uma “rabeira” no trator. Só que aconteceu que esse pau escapou e ele caiu embaixo da roda do trator e o trator cortou a cabeça dele. Olha, eu vi, eu fui porque era perto da minha casa, mas eu não consegui mais, sabe, eu não consegui comer, porque foi uma coisa horrorosa. O tio viu tudo, morava em frente, ele saiu da casa, foi assim: ele saiu da casa dele de bicicleta, pegou essa carona, assim, em questão de meio, é... cinqüenta metros, meio quarteirão, só para ir na casa do tio, entendeu? E ele morreu ali na frente do tio, que o tio estava no portão esperando ele.

O tio, depois que passou muito tempo, ele falou que parte do corpo pulava que nem frango, entendeu?, e a cabeça ficou para o outro lado. Então, foi uma coisa tão chocante, porque é uma coisa, foi uma violência assim, mas sem ter culpa de ninguém. Sabe, foi um ato bem violento, uma coisa... tragédia, é uma tragédia, mas que se essas crianças que pegam “rabeira” em caminhão, essas coisas, tinha que pensar duas vezes, sabe? Porque esse menino morreu, assim olha, coisa trágica. E... não tinha mais volta. E aí, depois disso aí, você acredita que nenhuma criança mais na cidade nunca mais pegou “rabeira” em nada? **(P.: Acredito.)** E.: Ninguém, ninguém fazia mais isso. Que ficaram tudo traumatizado, entendeu? Então, foi uma violência no trânsito só que sem ter culpado. **(P.: É, foi um acidente.)** E.: Foi um acidente porque o rapaz, coitado, do trator, ficou chocado, não conseguiu nem... ele ficou paralisado, ele ficou assim, algumas pessoas precisaram levar ele para... ficou, sabe quando a pessoa fica dura, com o olho aberto, não se mexe? Ficou paralisado, ele não conseguia nem abrir a boca, não falava nem nada, o cara precisou dar soco nele, para ele voltar em si, tiraram ele do trator e socava ele, para ele chorar, para ele fazer alguma coisa, aí até que ele reagiu. Que ele ficou paralisado, não conseguia nem... foi uma coisa horrorosa.

5. Você já teve contato com os novos Parâmetros Curriculares Nacionais e a proposta dos temas transversais, como cidadania, pluralidade cultural, saúde?

E.: Já, já tive. **(P.: Em que ocasião?)** E.: Quer dizer, eu trabalhei temas interdisciplinares, você fala? São os temas transversais? Que em matemática fica assim, a gente trabalha, posso falar a minha área? **(P.: Pode)** E.: Que nós temos que seguir isso daí que tá no programa, e... apesar que tem coisa que foi tirada, inclusive está no SARESP e nós não demos para o aluno porque não está nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tem um lá, na parte da 7ª série, que não consta lá e foi cobrado no SARESP, inclusive a gente tem que fazer um relatório, vamos constar isso e quanto aos temas que seriam transversais, na matemática tem muita coisa que a gente pode trabalhar, que nem que eu trabalhei com os alunos, tem mapas geográficos e a gente trabalha população, porcentagem, entendeu?, então é legal trabalhar essa parte. Então eles ficam sabendo da parte geográfica e extensão do Brasil, aí trabalhar por região, entendeu?, e eles fazem a parte de estatística, de análise e está trabalhando a interdisciplinariedade, que fala, que são os temas transversais. A gente viu também em relação à saúde, foi feito pesquisa, é... de doenças, qual a porcentagem que atinge mais as pessoas, de idade, em relação à idade, sabe, em relação à doença, faixa etária, isso aí, e foi feito análise em porcentagem, trabalhou gráfico, que mais que a gente trabalhou? Que a gente trabalha muito essas partes, porque que a gente pega, envolve a saúde, doenças, é... a parte de drogas, cocaína, tal droga, a maconha, essas coisas que além de falar das doenças, o problema que a pessoa, que gera a dependência, tudo isso daí, a gente analisa, trabalha em cima, faz... Na matemática fica mais é... para números, a gente mais trabalha os números disso daí, a gente expõe o problema e depois a gente vai trabalhar em números. Assim, dessa parte aí, o que mais envolve é essa parte de fração, passar a parte em porcentagem, fazer gráfico de análise, tabelas. Agora de 5ª série mais fica assim, uma coisa mais fechada, porque você tem que trabalhar só a parte de problemas, pesquisa em mercado, economia, então a gente trabalha mais economia. Bem, isso é na minha parte, eu não sei as outras pessoas. É... cada área é uma.

6. Você teve contato com o que o PCN aborda sobre violência?

E.: Olha, para falar a verdade eu li só uma parte, eu li só uma partinha, porque eu não... **(P.: É pequenininho, né?)** E.: É pequenininho, sabe, então fica difícil, ainda mais a gente que tem uma vida corrida, você lê uma parte ali ó. Eu lembro que não foi nem aqui, foi na outra escola que eu dei aula e a gente trabalhava os PCN na aula do HTPC. Então a gente fazia o HTPC, que era coletivo e a gente via os PCN, lia, agora quando levava pra casa era difícil, viu? Porque em casa é até difícil ler uma revista, quanto mais ler um PCN daquela grossura.

7. Você teve algum contato com o tema da violência em algum momento da sua formação profissional, alguma palestra, algum curso?

E.: Eu tive, a parte de violência quando, eu lembro que foi no [escola em que ela lecionou] que foi uma pessoa do trânsito, que foi lá dar uma palestra. Mas ele levou umas fitas de violência no trânsito que era fora de série. Os alunos ficaram todos horrorizados, que era colorido. E filmagem mesmo, sabe, ele passou para os alunos que eram das 8ª séries, que era mais conscientes, à noite, noturno. Eu fui ouvir, que eu lembro... Agora as outras, eu assisti muitas palestras, só que é muito verbal. **(P.: É... sobre violência?)** E.: Sobre violência. **(P.: Quais, em que lugar?)** E.: O lugar assim eu não lembro, porque em muitas escolas, sempre no planejamento colocam, sabiam, no começo do ano de colocar palestras de violência para os alunos, para passar, para explicar, ou sobre drogas ou sobre qualquer outro tema. E, então, teve palestra no [escola em que lecionou], teve no... lá no [escola em que lecionou] teve, mas faz muito tempo. **(P.: E cada uma sobre um tema?)** E.: Não, abordava tudo, violência no geral, sobre abuso sexual, violência no trânsito, violência familiar, violência psicológica, falava no geral, não especificamente. A única que foi específica no trânsito foi lá no [escola em que ela lecionou] que eu lecionei lá, a única, específica.

8. Em sua prática como educadora você costuma abordar a temática da violência?

E.: Olha, a única coisa que eu comento com os alunos é não brigar e respeitar o próximo, sabe, respeitar o máximo possível e evitar de agressividade. É o que eu mais comento, eu não gosto de ficar citando exemplo porque é isso que os alunos querem. Exemplos, para eles é mais fácil você exemplificar para entender, não sei se você já teve contato assim, é mais fácil eu jogar um exemplo para você e você adquirir aquilo ali do que ficar falando, falando. Que nem o câncer, você fala, fala, fala, que é uma doença contagiosa, assim, assim, assim, é maligna, desculpa, uma doença maligna, que dependendo pode ser benigna, que tem cura, a maligna que não tem cura, que a pessoa vai morrer, vai ficar, acontecer isso, isso, isso, sintomas. Agora, se você falar assim: fulano fumou e contar a história, que aconteceu, então ele começou a passar mal, e teve isso, isso e isso e aí morreu e era o câncer que deu no pulmão, explicar, ele entende mais que se você passar a teoria. O aluno hoje é assim. Então, da violência eu tenho até medo de abrir e falar alguma coisa e depois eles ficarem traumatizados. Então, a única coisa é... eu não sou agressiva com aluno, eu sempre evito qualquer coisa por mais que tenha vontade de pegar um e... Mas a gente evita e falar sempre que tem que ter calma, pensar duas vezes em alguma coisa que vai fazer, falar que não é assim, pegar e se vingar de alguma coisa que o outro fez, que não pode. A gente sempre dá conselho. Agora, trabalhar o tema em si, aí já é mais quando tem palestra só, entendeu? Fora disso...

9. Fale para mim sobre a violência contra a criança e o adolescente.

E.: Acho que mais exemplo do que eu falei... Assim, eu acho super errado a violência contra o adolescente e a criança, porque eu sou contra essa lei do menor, essa a pessoa tem até 18 anos pode ser presa em certas atitudes, sabe, isso daí eu sou contra, mas eu acho assim, se você tratar uma criança com carinho, a família ser... acho que já vai partir desde a família, se a criança é cuidada, tem uma família unida, não tem problemas sociais, financeiros, então ela vai crescer uma criança normal. Agora se ela começar, tem a fase da criança ser mais rebelde, mas isso não vem a ser a criança tão rebelde que já tenha que fazer alguma coisa, você tenha que matar a criança, bater, esfolar, eu acho que isso não é motivo. Agora, a não ser que ele pratique algum ato que venha a prejudicar alguém, um ato muito grave, eu acho que ele tinha que ser penalizado, mas não bater nele, matar, fazer nada disso, entendeu? Eu acho assim, ele tinha que ser preso, cumprir as regras, mas não ser preso nessa prisão que a gente vê aí, só tende a criança a aprender mais coisa errada. Porque FEBEM, eu sou contra a FEBEM, eu acho que tinha ser um departamento que a criança trabalhasse, tivesse os psicólogos para passar as orientações, eles fazerem uma prática de exercício, é... entender o próximo, entendeu? Ter um relacionamento mais afetivo, não ser aquela coisa que é lá, trancado em grade, como se fosse um bicho. Eu acho que tem que ser tratado o adolescente e a criança, é aí que você está criando um marginal do futuro. Se ele for bem cuidado, a criança que não é judiada, não é sofrida, ela é um bom cidadão, eu acho que tem que trabalhar a criança. Que a criança que tem uma família perfeita, que hoje é difícil, que a maioria dos pais se largam, largam o filho pra lá também, porque se fica com a mãe, a mãe não tem uma profissão, larga o filho na rua e aí aquela criança já cresce rebelde. E não é por aí que a gente vai pegar e criticar essa criança. Eu acho que se você der carinho para essa criança, você tratar ela com respeito, ela é outra pessoa. Que nem eu tenho estabelecimento comercial e lá onde eu estou passa muita criança judiada, sabe. Que às vezes vai na escola por causa de um prato de comida. E eles passam lá pedindo água, que eles andam muito e eles passam justo onde eu estou. Aí, no começo, para você ter uma idéia, são crianças que não têm um pingão de educação, educação mesmo, porque em casa só se fala besteira, então eles estavam passando lá, chegavam lá: “ei, tia, ô meu, dá aí um copo d’água vai”, desse jeito falavam sabe? Aí eu comecei a observar, eu falei “puxa, mas não é assim!” E quando meu marido estava, ele dava, ele falava desse jeito, ele dava a água. Aí eu peguei falei: “não, eu vou cortar isso aí.” Aí chegava aquela turma de criança, que você via descalça, sabe, nem caderno praticamente tinha, aqueles cadernos bem... assim, uns você via que era da escola, lápis da escola, cabelo tudo cheio de lândia das meninas, tudo mal cuidado. Aí chegaram lá um dia, e eu estava lá, “e aí, vai me dar um copo, não sei o quê”, eu falei, “escuta aqui, não é assim não”, ele falou: “como não?, seu marido sempre deu água assim para a gente”, sabe, falando assim? Aí eu falei: “Não, não é assim, você gostaria que eu chegasse lá para você na sua casa e falasse ‘ei, ô, vou descolar um arroz aí, tá?’, e vou entrando, e vou chegando e vou pegando?” Ele falou: “ah, se a senhora chegar assim lá, meu pai vai dar uns tiros na senhora.” Aí eu falei: “então, então vamos fazer o seguinte: quando você chegar aqui, você não fala alto, tá?, e você vai falar assim: ‘por favor, a senhora poderia me dar um copo d’água?’” Aí eu vou te dar o copo d’água bem gostoso, você vai beber, aí você vai falar assim “obrigada”, tá bom? “Você não vai gostar desse jeito?” Aí ele falou: “tá bom, é que ninguém nunca falou isso para mim.” Você acredita que agora eles passam, eles entram: “dá licença, a senhora poderia arrumar um copo d’água para a gente?” Aí eles vão lá, bebem: “ó, obrigada, tá, agradeço”. Você acredita que tomaram jeito? E eu acho que até na escola deve ter tido um pouco de melhora,

porque eles não tinham educação mesmo, eles não sabiam o que era gentileza, sabe? Às vezes, eles vão lá eu falo: “ó, por favor, toma um banho”, eu falo para eles, sabe “lava essa cabeça”, você está vendo que é falta de lavar a cabeça. As meninas começaram a melhorar um pouco, chegam fedidas, aquele cheiro de urina, eu falava: “usa papel higiênico”, entendeu?, eu comecei a dar as dicas para elas e elas estão mais alinhadinhas, sabe. Então eu acho que é falta de conversar, e eles falaram para mim que eles passavam em outro lugar e que o cara dava cada, sabe: “sai daqui molecada, vai para o inferno, eu vou jogar um balde de água gelada na cabeça de vocês”, sabe, então , e não é assim. E agora eles me vêm na rua, me cumprimentam aonde eu estou, então ficou uma coisa legal, eu acho que se você tratar a criança com respeito, eles vão te dar respeito. Se você tratar o adolescente com respeito, eles vão te dar o respeito. **(P.: Então eu vou fazer um gancho, fale um pouco da violência contra a criança e o adolescente na sociedade)** E.: Então, é isso, a sociedade, tratando mal a criança, a criança vai retribuir do mesmo jeito, porque ela não está sendo educada para ter o respeito mútuo. Se você é agressivo com adolescente e criança, você vai ter o mesmo retorno. Que nem eu vejo, às vezes, colegas, eles chegam assim: “você não fez isso”, e chega e berra, ou então “olha seu caderno que regaço, que não sei o quê” e puxa o aluno pelo braço, que tem gente que perde a estribeira. Então, eu não, eu chego “ei, meu, vamos aí, olha o teu caderno, olha como que está, vamos por em ordem, tá?, vamos ver se a gente acerta os pontos aí”, tem que falar na língua deles, para começar, adolescente principalmente, porque a criança você vai mais...“ó, vamos aí, se você colocar em dia a gente vai fazer uns exercícios, você vai conseguir nota”, “Ah, professora, é assim?”, “é, tá?”. Às vezes, eu não sei, tem gente que fala que eu sou muito dada com aluno, que às vezes eles trocam, invertem o papel e acham que eu sou muito amiga deles e acham que eu, tem certas horas que eles querem extrapolar, entendeu? Porque eu não sei ser inimiga, tratar mal, entendeu? Você vê aluno meu de 15 anos, eu encontro hoje, tem o maior respeito por mim, tem aluno que leva filho para eu ver, entendeu? E é gostoso, mas tem professor que já pensa de outro jeito, fala que é o professor lá, o aluno ali, distância para ter respeito, eu acho que não é assim, você é lembrada, é uma coisa legal. Um dia eu vi uma aluna que fazia 10 anos que eu não a via e ela chegou com um presente para mim, me deu um abraço, me deu beijo, que queria levar para família dela, é uma coisa legal. Eu acho que se a sociedade trata com respeito, tem esse retorno. Se você for rude com criança... não tem concerto, quanto mais ruim você é, pior ele fica. Eu acho assim, é minha idéia. **(P.: Você até citou, mas você quer falar alguma coisa se você percebe violência contra criança e adolescente no espaço escolar?)** E.: É, às vezes tem professor que às vezes fica nervoso, com alguma coisa, aconteceu alguma coisa e grita sem querer, grita: “vai, vai sentar lá, vai fazer isso”, eu já presenciei isso. Mas eu vejo assim: tem o momento, não é sempre. Tem, eu, apesar que eu já conheci um amigo meu que já deu aula há muito tempo comigo, que não tinha concerto, ele era daquele jeito e não tinha quem mudasse, que mulher tem a fase de estar desse jeito, ela está no TPM, então por isso ela está assim, então sai de perto. Que nem eu, tenho meu momento de agressividade, só que eu não abro a boca. Eu fico séria, entendeu, e o aluno já percebe que eu estou séria, então já sabe que eu estou naqueles dias. Então, não tem isso. Mas, fora isso, eu nunca vi professor bater em aluno, eu já vi professor apanhar de aluno, já vi, professor apanhar, foi uma coisa chata e depois ainda o aluno continuou na escola, sabe, infelizmente não teve punição. Eu acho assim, não é por aí. Então o professor nada pode fazer, mas o aluno pode fazer tudo. Então, aí foi um caso e não foi nada (ininteligível) porque essa pessoa era superlegal, o problema foi por causa de nota, não tinha nada a ver, uma coisinha boba e o aluno já desceu paulada no professor, de soco

mesmo. E ele não conseguiu reagir, porque falou: “vai que eu ponho a mão, depois eu ainda vou ser preso e ainda falar que eu sou culpado”, então ele levou as cassetadas e ficou quieto. Inclusive ele pediu até afastamento da escola, porque ele não se deu bem, ele falou: “não, eu não agüento ter que enfrentar um aluno e ter que dar aula para ele de novo, sendo que ele fez isso comigo”. Aí fica difícil. Mas foi o único caso assim. A não ser antigamente, fala que existia antigamente colocar castigo na criança, mas isso aí eu acho que está bem ultrapassado.

10. Como educadora, você sente necessidade de que o tema da violência tivesse maior esclarecimento?

E.: Eu acho que sim. **(P.: De que forma?)** E.: De que forma? É o seguinte, o pessoal, a maioria da violência é em casa, muito, acho que por parte dos alunos a violência é em casa, eu acho que tem muito pessoa, eu não vou falar nos adolescentes, nos alunos, eles não têm o conhecimento do que fazer. Esse que é o problema maior. “Eu sumo de casa, eu vou na delegacia, aí meu pai fica sabendo, que que eu faço?” Isso que devia ser trabalhado. **(P.: Mas você sente necessidade que seja trabalhado só com os alunos ou com os professores também?)** E.: Com os professores, porque tem certa hora que aquela pessoa que deu aquela palestra, alguma coisa, aquele aluno muda, vai ser outra turma, outro ano, com aquela turma vai ser sempre trabalhado aquilo ali, mas o professor, se ele tiver conhecimento, ele pode passar para os alunos. Se tiver conhecimento maior, porque eu acho que o professor hoje fica meio perdido, viu? Que nem aconteceu várias vezes, tudo isso que eu falei para você, eu fiquei sabendo do CRAMI por causa desse negócio que aconteceu, aí eu fiquei sabendo que tinha esse CRAMI, que eu nem sabia que existia isso, qual era o trabalho deles, eu não sabia. Quer dizer, eu não sei se outros colegas sabem disso ou que eu vim de outra cidade, eu não conhecia lá, não existia isso, entendeu, uma cidade pequena, não tem essas coisas. Então qualquer coisa que acontece você tem que ir na delegacia. Eu não sabia. Então deve ter mais entidade que a gente não sabe. Não só o CRAMI, deve existir uma outra entidade, para a gente se informar e passar, que às vezes o aluno não se abre, muitos não se abrem. Eu tinha aluno no [escola em que lecionou] que dormia seis numa cama só. Você acha que o menino não via tudo, o pai e a mãe? Embolado, não sei como dormia seis numa cama. Era tudo embolado e ele falava que ele via a mãe tirar a roupa. Quer dizer, olha só. E a cabeça do menino vendo o pai e a mãe ali, uma criança daquela. É uma coisa... Então, você tendo conhecimento das coisa, você passa para os alunos pelo menos alguma coisa, , aqueles que o aluno não se abre então você comenta na sala. “Ó, se acontecer isso com você, vocês procuram esse”, “o departamento da delegacia da mulher, se for violentada, a mãe que está sendo”. Que apanha do marido, tem mulher que nem sabe que é para ir na Delegacia da Mulher. Apanha do marido, fica lá, que nem uma boba dentro de casa, sofrendo, entendeu? Tem muito disso.

11. Agora a última questão que você já falou até a respeito dela: você tem conhecimento de algum caso de violência familiar que tenha surgido na escola? Você citou dois casos. E.: É. (P.: No caso, qual a atitude tomada? Se você quiser falar mais a respeito ou quiser falar de algum outro caso que você tenha conhecimento.)

E.: Outro caso, não lembro assim, só esse caso que eu falei que aconteceu. Tem briga entre alunos, mas isso aí não serve. Isso é normal, brigas entre adolescentes, que nem um dia que aconteceu: a menina pegou a outra pelos cabelos, aí começou aquele “auê”, ih, não virou em nada, depois no outro dia estavam conversando. Olha, é uma

coisa do momento essas brigas assim, de adolescente em sala de aula. A não ser aquele caso do menino que foi o extremo. Inclusive eu fiquei sabendo do caso de um menino lá da faca, que morreu lá, o aluno parece-me que foi preso, pegaram ele, está na FEBEM. Que acontece? Vai ficar pior do que estava. Foi para a FEBEM. Quer dizer, foi trabalhado será a família? Foi trabalhada a cabeça desse menino? Já jogaram lá? Aí que tá. Será que ele se arrependeu do que ele fez? Certo?

OLIVEIRA, E. C. S. *Formação de professores e concepções sobre a violência contra crianças e adolescentes*. 2001. 197p. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência, Área de Concentração: Ensino de Ciências) – Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

RESUMO

A violência de crianças e adolescentes é um fenômeno que vem tomando grandes proporções, alarmando a sociedade em geral, e a família, em particular. É possível vê-la sob diversos aspectos e lugares, inclusive na escola. A exteriorização da violência pode ser concebida como um sintoma de uma sociedade que tolhe o ser humano em seus direitos de cidadão, de um Estado que exclui e, portanto, violenta o indivíduo em sua essência: seu direito à autonomia, à reflexão e, conseqüentemente, à vivência do bem-estar biopsicossocial. Neste contexto, o caráter de exploração e dominação repercute em todas as instâncias sociais: familiar, escolar etc.

Este estudo tem como objetivos levantar e analisar as concepções que os professores possuem a respeito da violência contra crianças e adolescentes, a fim de compreender os fundamentos de suas propostas e práticas educativas, bem como verificar se estes professores abordam os conteúdos referentes ao tema em sala de aula, e caso abordem, de que forma o fazem, tendo em vista poder caracterizar a prática existente.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com quatro professoras do ensino médio, de uma escola pública estadual de ensino fundamental e médio no interior do Estado de São Paulo, abordando os seguintes temas: caracterização geral; formação; violência; violência contra crianças e adolescentes; Parâmetros Curriculares Nacionais e Temas Transversais.

Os resultados obtidos pela análise demonstram que as professoras trabalham a questão da violência com textos e notícias de jornal, mas, principalmente, de forma circunstancial, isto é, quando os alunos estão brigando entre si. Não existe uma capacitação por parte das professoras para refletir sobre o problema de forma a propiciar transformações efetivas em sua prática. Vários motivos contribuem para esse quadro, como o fato da ideologia hegemônica neoliberal auxiliar, estrategicamente, para a desprofissionalização do professorado, através da fragmentação do saber, da superficialidade dos cursos de formação, do salário indigno, da sobrecarga de trabalho etc., fatores que auxiliam na alienação do trabalho do professor, comprometendo sua atuação não apenas como profissional, como também como ser humano e cidadão.

Palavras-chave: violência; violência contra crianças e adolescentes; educação; formação de professores; Parâmetros Curriculares Nacionais; neoliberalismo.

OLIVEIRA, E. C. S. *Teachers' Educational Courses and Conceptions about Violence against Children and Adolescents*. 2001. 197p. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência, Área de Concentração: Ensino de Ciências) – Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

ABSTRACT

Children's and adolescents' violence is a phenomenon that is taking big proportions, it's scaring people in general, particularly families. It's possible to find in several different aspects and localities, inclusively in school. The externalization of this violence could be understood as a society's symptom that restrains the human being from its human rights, from a State that excludes and so, coerces the individual itself: its rights to autonomy, to reflection and consequently to the experience of biopsicossocial well-being. In this context the character of exploration and authority reflects in all social institutions like: family, school etc.

The study's target is to raise and analyze the teacher's conceptions about violence against children and adolescents; in order to comprehend the reasons of its proposal and educational practices, and also verify if these teachers approach to the estipulate content for the class, and if they do, which way they do it, having in mind the existing practice.

Semistructuralized interviews were realized with four average education teachers, from a public school basic and average education inside São Paulo State, approaching the following subjects: general characterization; education; violence; violence against children and adolescents; National Curricular Parameters and Transversal Subjects.

The results obtained by the analysis show the teachers work with the violence question in texts and news from the paper, but mainly in a circumstantial way, i.e., when students are fighting. The teachers are not able to reflect about the problem in order to propitiate effective changes. Some reasons contribute for this picture, as the fact of neoliberal hegemonic ideology assistants strategically for the non-professionalization of the teaching staff through the spalling of knowing, the superficiality of educational courses, the low salary, the job's overcharge etc these are facts that help out in the teacher's job alienation, compromising its performance not just as a professional, but also as a human being and as a citizen.

Keywords: violence; violence against children and adolescents; education; teachers educational courses; National Curricular Parameters; neoliberalism.

Autorizo a reprodução deste trabalho.

Bauru, agosto de 2001.

ÉRIKA CECÍLIA SOARES OLIVEIRA