

OS CONCEITOS FUNDAMENTAIS DAS CIÊNCIAS HUMANAS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR*

*Ângela Cristina Belém Mascarenhas***

*Miriam Bianca Amaral Ribeiro****

*Simei Araújo Silva*****

RESUMO

Este artigo discute os conceitos fundamentais das ciências humanas e a formação de professores. A discussão é baseada em pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Ciências Humanas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Objetiva analisar as concepções dos professores sobre realidade social, violência, liberdade e disciplina e sobre a questão da formação do professor. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa. Redações dos professores foram instrumentos de coleta de dados. Entre as conclusões, destacamos que a maioria dos professores, ao abordar a relação entre sociedade e violência escolar, concebe-a com distanciamento, propondo soluções com base na reorganização do trabalho pedagógico e da redefinição da formação do professor. Os professores atribuem sobretudo à desestruturação familiar a causa principal da indisciplina e da violência escolar.

Palavras-chave: ciências humanas; formação de professores.

INTRODUÇÃO

Este artigo baseia-se em pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Ciências Humanas (GEPECH). O seu objeto é a

* Artigo recebido em 5/2/2007 e aprovado em 13/6/2007.

** Doutora em Sociologia e Professora da Faculdade de Educação–UFG. E-mail: mebufg@hotmail.com

*** Mestre em História e Professora da Faculdade de Educação–UFG. E-mail: mbianca@pop.com.br

**** Mestre em Educação e Professora da Faculdade de Educação–UFG. E-mail: simeiaraujo@bol.com.br

análise das redações sobre “Violência na escola” que compuseram as provas do concurso para professores formados em pedagogia, realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, no ano de 2002. Procuramos detectar as concepções dos professores sobre alguns dos conceitos fundamentais das ciências humanas, pois nas redações estão registradas as visões de sociedade, família, escola, violência, educação, estado, relações de poder, entre outros. Investigamos qual a base teórica que dá sustentação à prática pedagógica dos pedagogos, prováveis professores do ensino fundamental. Discutimos as contradições entre os avanços da produção teórico-metodológica na área de ciências humanas e a sobrevivência de interpretações não científicas das relações sociais.

Por termos optado pela pesquisa qualitativa e não quantitativa, acreditamos que as questões expressivas presentes nos discursos dos professores foram significativas para a realização das análises dos dados e conclusões do trabalho. Trabalhamos com o acervo de 2.600 redações, utilizando uma amostragem aleatória de 20%, o que corresponde a 520 redações. Não discutimos especificamente a questão da violência escolar, apesar de ela estar presente em nossa análise, mas não como um tema destacado. O que procuramos demonstrar foi a base de sustentação conceitual apresentada pelos candidatos pedagogos. Utilizamos como categorias de análise os conceitos de sociedade, ciência, senso comum, ação pedagógica, ação política, violência, liberdade, disciplina, família, escola, estado, ideologia e representação social. As seguintes questões nortearam a análise das redações:

- Como os professores representam a realidade social?
- Os professores explicam, justificam a violência escolar a partir de uma concepção ideológica?
- Qual é para os professores o papel da escola diante da violência?
- Os professores analisam a violência escolar a partir de uma visão de totalidade da sociedade ou baseiam-se em fatos sociais isolados?
- Como o professor representa a escola?
- Que relação o professor estabelece entre violência, liberdade e disciplina?
- Os professores se vêem como sujeitos sociais e políticos?

– Até que ponto a formação em pedagogia contribui para uma visão crítica?

REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE SOCIAL

Segundo Durkheim (1996), as representações que os indivíduos e os grupos elaboram sobre a realidade e a vida são essencialmente coletivas e compõem uma visão de mundo, uma forma de compreender, de conhecer, estabelecendo relações entre as coisas no interior do pensamento, expressas por meio de conceitos e símbolos. Ele propõe que se reconheça a origem social das categorias, que traduzem estados da coletividade. O que cada indivíduo expressa carrega essa marca. Os conceitos constituem modos como as sociedades e os grupos sociais, em certas épocas, representam a natureza, os sentimentos, os objetos, as relações e as idéias. As categorias são conceitos que expressam coisas sociais.

Partindo dos elementos destacados por Durkheim, podemos observar como os professores pesquisados expressam sua concepção de sociedade, como eles vêem a vida social e as relações sociais que ocorrem no interior da escola. Um dado que nos chama a atenção é o fato de boa parte dos professores perceberem a sociedade como algo distante, como se a escola não fosse parte dela. Em várias redações, a sociedade é apontada como a fonte dos malefícios, entre eles a violência. A violência adentra a escola porque a sociedade é violenta e contamina o espaço escolar com sua face nefasta.

Existe na visão dos professores um caráter de exterioridade – como se a escola estivesse aqui e a sociedade lá. A criança e o jovem expressam na escola a violência que trazem da vida fora da escola – da sociedade. Para alguns, a escola tem um papel preponderante, só a educação é capaz de transformar a consciência, é a esperança para um mundo melhor. Mas a escola se ressentida da falta de apoio da família e das instituições governamentais. Para determinados professores, basta uma transformação educacional, pois quando as mudanças ocorrerem na escola teremos mudanças na sociedade. Vejamos o que pudemos constatar com relação a esses aspectos em algumas redações:

“Os educadores têm que trabalhar os valores, a moral, o caráter, as atitudes, tudo que contribua para a formação do aluno, tentando

amenizar nele o estrago causado pela sociedade.” (pacote 61; redação 041174)

“A criança violenta na escola está expressando a violência que vive em casa... A sociedade está impregnada de bons conceitos e maus modos.” (pacote 64; redação 013959)

“Para reverter o quadro de violência é preciso uma mudança na educação e posteriormente na estrutura governamental... É preciso mudar primeiramente a educação.” (pacote 62; redação 019647)

“Atos de violência na escola são reflexos de uma sociedade alicerçada na estruturação familiar, na falta de valores morais, na forma de governo excludente... Nem tudo está perdido basta acreditar em uma transformação educacional... As mudanças na escola ocorrerão. Quando tais mudanças ocorrerem teremos uma sociedade com maiores valores morais e menor índice de violência.” (pacote 18; redação 035984)

Fica evidenciada uma percepção de distanciamento escola/sociedade. A escola é vista como um espaço à parte da sociedade. Existe um certo ressentimento com relação à sociedade, pois ela é fonte dos malefícios e é também impotente para encontrar soluções para os problemas que ela causa. Em algumas redações, nos lembramos da concepção naturalista de Rousseau, na qual o homem é naturalmente bom e a sociedade é que o corrompe. Concepção da qual discorda Durkheim quando afirma que o ser humano não é nem naturalmente bom, nem naturalmente mau, ele se constitui nas relações sociais, na interação com o outro.

Como a sociedade é impotente para solucionar os problemas que ela mesma cria, na concepção de vários dos professores cabe à escola (que está apartada da sociedade) propiciar as soluções através do processo educacional. Em vários momentos parece que isso é possível, e a escola aparece como redentora. Mas a situação é contraditória, pois contraditórias são as relações historicamente estabelecidas na sociedade. Os professores se ressentem ao mesmo tempo da falta de apoio da sociedade. Desta forma, entramos em um beco sem saída, visto que a escola é a um só tempo redentora e impotente. Só se consegue sair desse beco se a escola for vista como parte da sociedade, com sua parcela de responsabilidade, com sua capacidade de contribuição, mas também com seus limites. Nem salvadora, nem impotente, simplesmente uma instituição

social, integrante de uma determinada sociedade e que certamente tem uma grande contribuição a dar a partir da especialidade de sua função social.

RELAÇÃO ENTRE VIOLÊNCIA, DISCIPLINA E LIBERDADE

A explicação central para o avanço da violência nas redações analisadas está associada, majoritariamente, a questões consideradas “internas” às relações família-aluno e escola-aluno. Quando as explicações assumem um cunho mais estrutural, tais como aquelas que atribuem a violência aos problemas sociais, elas raramente estão assentadas sobre as contradições sociais.

Longe de situar o caráter conflitante das relações sociais próprias de uma sociedade cada vez mais excludente e/ou situar a exclusão, a desigualdade social e o agravamento da crise capitalista como componentes e agentes da violência, o caminho interpretativo do pedagogo observador recai sobre o papel quase absolutamente determinante de família, aqui restaurado como “célula-mater” da sociedade e a escola como segundo lar.

Isso pode ser observado em exposições como as abaixo citadas:

“A unidade escolar é vista como segundo lar para o educando [...] pois somos responsáveis por cada aluno da unidade escolar onde atuamos.” (pacote 56; redação 035449)

“O reflexo da violência na escola hoje é um grande problema, pois nossos alunos reproduzem o que é vivido em casa, através de desajustes familiares, falta de diálogo.” (pacote 05; redação 039446)

A escola assumiria a responsabilidade sobre o aluno, como continuidade da casa e da família, que por estarem “desestruturadas” repassam a violência nela originada para a escola. Assim, a família produz internamente os pressupostos para a violência que chega às escolas. Isso fica mais claro em observações como:

“E como sabemos, a violência, na maioria das vezes, começa em casa e tem continuidade na escola.” (pacote 15; redação 031838)

“A violência na escola não começa, nem termina nela. É um problema social. Passa pela família, que é à base da sociedade [...] nossa

sociedade vive um momento de desencontro.” (pacote 55; redação 032356)

Como ficou evidente, a explicação de caráter social está submetida a visão de sociedade fundada nas relações familiares. Aí, exatamente, é que se articulam os problemas da escola e da família com o conjunto da sociedade. Isso também é o que explica a relação entre violência, liberdade e disciplina. A família teria perdido o centro do processo formativo, assim como a escola.

“É a falta de limites e o excesso de permissividade, é o descontrole, fruto de uma sociedade descontrolada. É a sobra de violência e a falta de amor.” (pacote 64; redação 030139)

“Atualmente, as crianças não têm limites. A educação começa em casa e os pais tem que colocar limites em seus filhos.” (pacote 64; redação 035330)

“Perdeu-se o referencial de autoridade temendo o autoritarismo.” (pacote 55; redação 032356)

A escola e a família surgem como instrumentos de educação para a disciplina, para a cooperação e para a inserção harmoniosa do aluno na vida social. A perda dessa função é o eixo central de explicação da relação entre violência, liberdade e disciplina. É o que se observa a seguir:

“Isto se dá porque a escola nos últimos tempos tem assumido um duplo papel que é o processo educativo com o papel de dar amor, carinho, afeto, noções básicas que a família pode dar ‘com isso a família deixa seu papel de lado’.” (pacote 15; redação 031838)

“A família já não possui estrutura para educar adequadamente os filhos.” (pacote 16; redação 036120)

“Os pais tentam jogar os problemas que têm com seus filhos na escola, eles não têm tempo de dar atenção devida a seus filhos.” (pacote 64; redação 035330)

A perda de limites pela família estaria deslocando o papel afetivo para a escola. Isso se associa a já observada importância atribuída a uma suposta “pedagogia do amor”, através da qual a escola resolve os problemas sociais, incluindo a questão da violência. No entanto, paradoxal-

mente, a responsabilidade de fornecer afeto transferido para a escola se confronta com a absolutamente majoritária necessidade atribuída a ambas instituições de retomarem o controle da situação, usando, se preciso for, os recursos repressivos e até violentos. Isso estaria a serviço da manutenção da ordem social.

Os problemas vinculados à violência são observados como tendo origem no descontrole, no excesso de liberdade. A violência não aparece como componente das contradições sociais. Não aparecem conexões estruturais que expliquem a suposta perda de controle. Apenas existe o descontrole. Isso nos aproxima de uma visão da escola cuja responsabilidade seria a manutenção e a reprodução da ordem social hegemônica. Ocorre que não fazem essa afirmação submetendo-a a uma apreciação crítica e, sim, corroborando com ela.

Os argumentos se avolumam: o problema é a falta de limites na educação recebida em casa ou a ausência da família que se abstêm do papel de formadora de valores para a convivência social bem ajustada. Aparece, também significativamente, a responsabilização dos pais que, abrindo mão de sua função educativa, a repassam para a escola, que tem de suprir todas as lacunas. Os pais, nesse campo, pela ausência física e educativa, materializada na falta de limites, acabam por autorizar a violência.

Entre as análises mais presentes estão aquelas que chegam a dizer que a liberdade é tanta que os alunos quase tornam-se vítimas da escola e da família. Isso demonstra a presença de uma idéia de que a liberdade é prejudicial e perigosa. Além disso, caminho inverso, ou seja, se houvesse controle, limite, acompanhamento e carinho não haveria tamanha violência na escola e na sociedade como um todo. A retomada do controle levaria, enfim, ao reestabelecimento da paz, colocado como objetivo subjacente ao controle social.

“Portanto, se trabalharmos o lado afetivo dos alunos conseguiremos estes resultados na composição de um ser cumpridor de seus deveres de cidadão.” (pacote 73; redação 040323)

Aliás, a idéia de paz ou “cultura da paz”, colocada como ente abstrato, acima das contradições sociais, é também uma forma de retomada do controle e do estabelecimento de limites capazes de por fim à violência na escola.

“Além de convocar as autoridades competentes para se posicionarem a favor da paz na escola e na sociedade como um todo.” (pacote 55; redação 032356)

Ou ainda, mais radicalmente, o controle e o limite, se forem necessários, devem ser recolocados dentro da escola por forças externas, até mesmo a polícia. Defende-se, explicitamente, a repressão para a retomada da normalidade numa

“ação conjunta Estado, polícia e escola...” (pacote 73; redação 040323)

Tudo isso, em última instância, responsabilidade da família, especialmente dos pais que, movidos por diversas circunstâncias, abandonaram seu papel de formados de valores. A saída dos pais para o trabalho, por exemplo, leva a maior liberdade, na visão dos textos lidos. Isso levaria a uma quase auto-gestão do filho perante suas atividades. Assim, os programas de TV escolhidos pelo filho sob tamanha liberdade têm deseducado para o bem e educado para a violência, como se vê abaixo:

“desajustes familiares, falta de diálogo, uso indevido dos meios de comunicação e de jogos eletrônicos que muitas vezes são ‘babás’ da criança.” (pacote 05; redação 039466)

“a mídia (rádio, TV, internet) é a companheira diária dessa criança e adolescente e nem sempre transmitem algo construtivo e altruísta; até mesmo os desenhos animados são violentos e destrutivos. A criança e jovem incorporam o que vêem.” (pacote 14; redação 027816)

“Ao meu ver esses fatos violentos que estão ocorrendo na escola são reflexos da mídia. Hoje em dia não se censura nada, os adolescentes e jovens estão expostos ao crime em sua própria casa através da TV [...] os pais estão sem tempo e deixam seus filhos livres.” (pacote 52; redação 004913)

De novo, a causa da violência é a liberdade excessiva, a indisciplina promovida pela ausência da família. Nesse raciocínio, o aluno já chega “indisciplinado” e violento à escola, onde reproduz o descompromisso associado ao excesso de liberdade que traz de casa sem controle e sem amor/diálogo.

O acesso facilitado a recursos tecnológicos colabora para que o professor perca essa autonomia e não mais consiga impor-se à sala, já que os alunos acessam a violência facilmente. Há um certo fetiche da tecnologia como promotora da liberdade e da indisciplina, propagadoras da violência associada à perda de valores morais e bons princípios. Assim, outra vez, não viveríamos numa sociedade repressiva e sim numa sociedade com excesso de liberdade, cuja retomada moral e ética se dará pela retomada do controle iniciada dentro de casa. Isso, é claro, está longe de uma visão que contextualize a lógica capitalista no cotidiano da escola.

Entre os geradores de violência, diretamente vinculada ao excesso de liberdade e à indisciplina, estaria o livre acesso dos jovens a drogas e a antecipação da sexualidade que, em última instância, levaria à prostituição. As contradições sociais, a exclusão, recaem assim numa atitude voluntária da juventude, que numa sociedade aberta demais a corrompe facilmente.

“É droga, bebida e arma vendida na porta da escola, com a maior facilidade.” (pacote 60; redação 013614)

“Neste contexto há a desvalorização do homem enquanto sujeito [...], a exploração sexual, comportamentos de libertinagem, perversão, uso de drogas para todo lado.” (pacote 72; redação 051787)

Chega-se a atribuir a responsabilidade da violência ao excesso de informações. Assim, no caminho inverso, se não houvesse acesso à informação não haveria violência? Proibir o acesso seria, então, a forma de garantir a disciplina, o controle e a não-violência?

Há ainda os que consideram que o excesso de liberdade dos alunos se associa à perda de autonomia do professor e pais que, com base em leis exageradamente flexíveis, não podem mais exercer controle e estabelecer limites.

“Essa ‘liberdade condicionada’ transforma-se num mar de práticas de violência e vandalismo. Os pais, com a aplicação do Código da Criança e do Adolescente, ficam receosos em uma maior punição.” (pacote 64; redação 045016)

“O Estatuto da criança e do adolescente trouxe muita dúvida à família quanto à educação do filho.” (pacote 29; redação 035200)

As indicações mais freqüentes para que se reconstrua a disciplina e se controle o excesso de liberdade que, segundo a maioria das redações, levam a violência dentro e fora da escola são, basicamente duas:

a) Os educadores (pais e professores) precisam ser mais firmes, retomando a rédea da situação em seu campo (casa ou escola), construindo jovens responsáveis por seus atos, direitos e deveres. Há quase uma defesa do retorno à disciplina de apelo ideológico ao estilo de Educação Moral e Cívica, bem aos moldes do regime militar no Brasil, como forma de “corrigir” os desvios da juventude aqui já responsável social pela sua ação de violência.

b) A incorporação da pedagogia do amor, incluindo o resgate dos valores e do amor ao próximo. Assim, a família deixaria de trocar amor por bens materiais, recuperando seu papel. A escola deveria ser um lugar de paz e harmonia, onde se usaria o amor e a liberdade com responsabilidade. Assim,

“É preciso mudar e saber viver. Procurar formas de evoluir o pensar/ agir do indivíduo, na busca do amor para todos os fins. O amor engloba as essências da vida e da paz. Não há estímulo para juntarem os cacós. Mas sim uma escola clara pelo fogo e aberta pelo furor do amor.”
(pacote 07; redação 041394)

Numa aparente contradição, mas apenas aparente mesmo, há os que afirmam que a escola é uma prisão onde o professor cobra bom comportamento do aluno, o que leva o aluno a ser violento. Afirmamos que é uma contradição apenas aparente porque se mantém o eixo de explicação da violência como um atributo interno às instituições como família e escola e não às contradições da vida material e não-material que também as inclui. A escola, portanto, não seria atraente ao aluno que a isso responde com indisciplina, caminho da violência. No caminho inverso, se a escola fosse “atraente”, os problemas não existiriam? Quais escolas atraem quais alunos?

“A melhor forma de evitar a violência na escola é manter a ‘fome dos educandos’. Sim, a fome do saber, do querer e do fazer. O que se tem dado aos alunos são frutos de práticas autoritárias [...] sem emoção, sem sentimento. Ao se sentirem sem “fome” os educandos se comportam como dinossauros grandes e violentos, detonam a tudo e a todos [...] desestruturando toda a comunidade da escola.” (pacote 61; redação 045868)

Coloca-se também um outro elemento presente em vários textos dos pedagogos concursandos. A violência seria maior na escola pública, onde a maioria dos alunos, vindo de famílias desestruturadas, estaria mais “livre” que os de família mais bem estruturadas. Assim, a violência, oriunda de famílias e comunidades de baixa renda, que deixam seus filhos sós, portanto livres, para irem ao trabalho, chegaria às escolas da periferia de Goiânia, majoritariamente públicas.

Até aqui tratamos a visão dos concursandos sobre as relações violência–indisciplina e liberdade considerando a versão majoritariamente dessas relações. Cumpre agora buscar uma outra frente de interpretações. Trata-se de uma visão que tem como base uma compreensão, pelo menos parcial, das contradições sociais e que argumento em defesa de uma maior liberdade como instrumento para a superação da violência na escola. São raras as observações neste sentido, mas mesmo que, quase isoladamente, propõem desenvolver a capacidade de observar, interpretar e interferir na realidade de forma crítica como alternativa à violência na escola.

“A violência que vemos na escola é o reflexo dos problemas sócio-econômicos [...] uma sociedade desigual e diversificada onde os valores divergem e não são respeitados [...] Essa violência não se soluciona com retaliações.” (pacote 64; redação 005157)

Ou ainda:

“Diante de uma sociedade desigual, conflituosa [...] o processo pedagógico que propicia a humanização deve ser horizontal, dialógico que garanta a condição de sujeito tanto a educador quanto a educando.” (pacote 13; redação 026051)

Isso se associa à idéia de responsabilidade política do professor com a formação do sujeito que deve usar sua inteligência e criatividade para formar sujeitos ativos. Assim, contribuiria para a criação de uma pedagogia que liberta, combatendo a discriminação e o preconceito, muitas vezes motora de violência.

“O professor enquanto sujeito desta realidade deve, antes de tudo, perceber na sociedade esse espaço de contradição e luta.” (pacote 52; redação 026513)

“Porque eles têm agredido tanto a escola? Infelizmente nossos alunos não estão satisfeitos com a forma como têm sido vetados no ambiente escolar, [...] com as discriminações de inferioridade que os currículos ainda reforçam.” (pacote 10; redação 005469)

Minoritariamente, existem, portanto, explicações mais contextualizadas nas contradições sociais. É o que se apreende nas observações que afirmam que a origem da violência não está na disciplina ou indisciplina, no excesso de liberdade, mas na agudização das contradições sociais promovidas pelo avanço da concentração de riquezas e a correspondente desigualdade social. Algumas vezes, ela é referenciada no desenvolvimento do projeto neoliberal no Brasil. Há articulações mais explícitas, onde se afirma que o projeto neoliberal

“provoca mais distanciamento entre as classes sociais e aumenta a exclusão no mercado de trabalho.” (pacote 15; redação 009092)

A maioria das redações que localiza as relações da violência, indisciplina e liberdade no campo das contradições mais amplas do contexto social, superando a concepção da responsabilização da escola e da família, propõe como alternativa o redirecionamento das atividades da escola rumo ao esclarecimento da importância para a vida social.

Mas a maior parte das tentativas de análise que contextualizam a violência, ainda que parcialmente, o fazem na perspectiva de retomada da paz e da harmonia para o bom funcionamento da sociedade, que inclui a escola, é claro. Pretende-se fazer isso com palestras para alunos e pais, com projetos que envolvam a “comunidade” e fundamentalmente com recursos ligados à arte, aos jogos e a outras ações culturais. Com isso se absorveria a necessidade de expressão e a indisciplina se reverteria em não-violência e convivência saudável.

Trata-se de encontrar “mecanismos”, “recursos” que sejam capazes de cativar o aluno para a questão. Não se pensa em discutir a questão da violência a partir dos conceitos e conteúdos das disciplinas da área de Ciências Humanas. Quanto mais se afastar da rotina da sala de aula melhores chances teríamos de “resolver” a violência. É quase uma questão de marketing e propaganda.

“O trabalho deve começar dentro da sala, mas depois fazer palestras, teatros, música, saraus de poesia que envolvam a comunidade [...]

tornando a escola um lugar agradável para o aluno, onde ele senta prazer.” (pacote 69; redação 045755)

Aí a chamada cultura de paz é colocada como artifício, como formalidade associada à retomada de harmonia. A convivência “esvaziaria” a necessidade de indisciplina que leva à violência. A liberdade seria “consciente”.

“acredito muito no social e que os temas transversais podem integrar e valorizar educadores, educandos e comunidade [...] por isso acho viável a integração da sociedade no meio educacional.” (pacote 81; redação 048366)

Mesmo quando se tenta uma perspectiva histórica, isso ocorre usando alguns contextos situados de maneira a-histórica e acaba-se por voltar à escola como “locus” da mudança social, responsabilizando o excesso de liberdade. Esse é um discurso muito comum nas redações que tentam uma análise crítica e contextualizada das relações violência/liberdade, numa demonstração de que se compreende assim tal realidade apenas aparentemente.

“O Brasil, desde a invasão portuguesa, vive em seu interior um processo de desigualdades [...] as escolas, sendo parte intrínseca deste processo, vem recebendo suas conseqüências. No entanto, é no seu *locus* que poder-se-á reverter esse quadro catastrófico [...] A saída da mulher ao mercado de trabalho contribuiu para que as crianças ficassem sozinhas tendo como companhia a TV carregada de violência e consumismo.” (pacote 51; redação 009831)

Poucas vezes se coloca a perspectiva de gestão democrática e participativa como caminho para a não-violência, considerada essa perspectiva como espaço de liberdade e esvaziamento da indisciplina.

“Alguns professores se acham donos do saber [...] Esperam comportamentos padronizados [...] E com isso, os alunos desenvolvem sentimentos de revolta [...] O verdadeiro desafio pedagógico é aprender a trabalhar em equipe, numa gestão democrática de qualidade.” (pacote 35; redação 048977)

Mesmo as tentativas de aproximar a discussão da questão violência/indisciplina/liberdade de uma análise mais estrutural das relações

sociais, inclusive no contexto do desenvolvimento capitalista, acaba por fazer uma caricatura dessas relações, como se observa abaixo:

“Com a globalização e conseqüentemente a quebra das fronteiras internacionais, o consumidor brasileiro se vê atrelado numa rede de propagandas de produtos internacionais e os valorizam ao extremo. E querem copiar atos e atitudes dos europeus e norte-americanos. Por meio de telejornais, chegam exemplos de jovens que matam professores e alunos e eles querem resolver suas diferenças com os colegas e professores também dessa forma violenta.” (pacote 72; redação 039100)

Ou, ainda, uma total confusão conceitual, que também ignora essas relações. O que impressiona é que essa não é uma redação pinçada como raridade para dar um certo ar pitoresco ao trabalho. Infelizmente, isso é muito mais freqüente do que se poderia imaginar:

“Na sociedade consumista de hoje a conquista da igualdade das mulheres está dentro da formação familiar. Pois com o aumento do consumo na era da globalização, o orçamento familiar está mais caro e portanto, não só o pai sai para o trabalho, a mãe também.” (pacote 52; redação 040819)

FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A partir dos dados da pesquisa, pudemos identificar na maioria das redações dos professores algumas idéias que se aproximam de duas concepções pedagógicas, a histórico-social dos conteúdos (Saviani) e a libertadora (Freire). Propõem uma formação necessária para sanar o fenômeno da violência escolar.

Constatamos que os professores destacam a importância de se estabelecer uma relação entre o ensino dos conteúdos e a vida sócio-histórica e cultural dos alunos, o que denominam de contextualização de conteúdos. Mas ao mesmo tempo explicam que a escola não tem conseguido fazer isso. Atribuem um grande peso ao ensino do conteúdo como auxílio para resolver o problema da violência.

Na década de 1980, Saviani faz uma crítica à escola pública quando destaca que ela apropriou-se em seu cotidiano das comemorações de datas cívicas e de outras festas culturais. Para o autor, essas atividades

têm ocupado o tempo que se gastaria com o ensino dos conteúdos oficiais, comprometendo a formação do aluno. Então, a garantia desse instrumentalizaria os alunos das camadas populares para construir sua vida material e social na mesma proporção que os de outras camadas sociais.

O contexto de abertura política que a sociedade brasileira estava vivendo no final da década de 1970 e nos primeiros anos da década de 1980 foi marcado pelos movimentos sociais de esquerda, entre eles dos educadores. A partir de então esses profissionais por meio de seus discursos e produções científicas divulgaram a idéia da importância e necessidade de integrar à formação do professor a discussão política. Posicionavam-se contra uma pedagogia tecnicista centrada no aprender a fazer, portanto, desvinculada do aprender e ensinar. O conteúdo trabalhado por meio de questionamentos, reflexões e com um propósito de formar o aluno instrumentaliza-o a lutar pelos seus direitos e exercer a sua cidadania. Nessa ótica, propiciando-se a formação política do professor garante-se a formação crítica do aluno que resultará em ações autônomas e transformadoras.

Essa concepção é influenciada pelo pensamento de Paulo Freire, denominada de “pedagogia libertadora do oprimido”. Essa pedagogia também compôs o pensamento educacional brasileiro desde a década de 1960 e continua fazendo parte desse cenário tanto as instituições acadêmicas, secretarias de educação, quanto outros espaços sociais. Tal pedagogia afirma que a educação é um ato político. A proposta de educação tem como alvo a conscientização da classe trabalhadora. Propõe uma prática pedagógica (processo de alfabetização) iniciada a partir do relato das histórias vividas pelos educandos, problematizando-as e tendo como referência de análise a estruturação da sociedade capitalista. A educação dialógica entre educadores e educandos, como prática da liberdade, propicia que os educandos concebidos como sujeitos concretos e históricos reflitam a sua condição social, a de dominados, e construam em comunhão uma sociedade sem dominadores. Freire (1999) ao abordar sobre quais conteúdos devem integrar a educação libertadora afirma que será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política, jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com a forma, com seus anseios, com

suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam estes tumores. Temores de consciência oprimida.

Quando os professores fazem referência à formação revelam uma dubiedade. Ao mesmo tempo em que atribuem importância ao preparo do educador politizado, crítico, reflexivo e transformador para resolver o problema da violência, propõem a pedagogia do amor, da paz e do ensino religioso. Nesse sentido, a sua concepção pedagógica aproxima-se mais do senso comum do que de uma visão crítica da realidade social. Portanto, não inserem a formação no contexto da sociedade e nem no das políticas públicas que não priorizam verbas para se expandir o ensino público de qualidade.

No momento em que os professores propõem qual o tipo de formação a sua categoria deve ter para resolver o problema da violência escolar, eles revelam a necessidade de se incluir a dimensão política nos cursos que os qualificam, que em nosso caso é o de Pedagogia. Entendem como professor politizado o que integra em seu planejamento e em sua prática pedagógica as experiências de vida dos alunos, o que discute os problemas sociais e econômicos dos alunos, inclusive a questão da violência escolar, o que estabelece uma relação dialógica, afetiva, compreensiva, solidária, respeitosa e amorosa com seus alunos. Desta forma, se o professor apresentar-se como crítico, reflexivo, comprometido com o aluno e com a escola o problema da violência escolar estaria resolvido. Portanto, atribuem um peso excessivo à formação do professor. Apontam também, como elemento importante para inovar a prática pedagógica, a discussão dos temas transversais que veiculam temáticas como o da violência, da cidadania, dos valores étnicos e morais. Destacam a necessidade de se incluir no projeto político-pedagógico da escola as temáticas citadas.

Diante desses dados revelados, os professores apresentam um discurso contraditório. De um lado revelam a sua concepção moralista e religiosa quando buscam na educação familiar (valores, religião) a solução para o fenômeno da violência escolar. Por outro, propõem uma formação politizada, crítica, reflexiva para o professor auxiliar na superação dessa violência. Do nosso ponto de vista, essa contradição se confirma quando entendemos que a garantia da educação moral e religiosa não se apóia na mudança da estrutura socioeconômica da sociedade, o que significa pensar em um aluno abstrato. Os professores repetem jargões como “preparar o aluno para o exercício da cidadania e

transformar a sociedade”, contudo percebe-se que muitas vezes não há uma vinculação do discurso com a prática no cotidiano escolar.

Ao concebermos o professor politizado estamos nos reportando ao profissional que vê o aluno concreto, real, que representa as condições materiais de sua classe social. Arroyo (1988), ao discutir a relação entre educação e cidadania, argumenta que acredita-se mais no peso da religião, da ideologia ou das letras sobre o comportamento político em particular, do que no peso da base material, das condições de existência a que são submetidas as pessoas e as classes. Quando pensamos em alterar o comportamento político, logo pensamos em agir sobre os valores, a visão de mundo, a instrução, deixando intocadas as condições materiais de existência a que estão submetidas às classes trabalhadoras.

A análise dos dados nos indica que os professores não se vêem como sujeitos sociais e políticos no momento em que responsabilizam majoritariamente a família pela violência escolar. Entretanto, contraditoriamente, acreditam na possibilidade de se formar um professor politizado e comprometido com o ensino crítico e transformador, e que a partir dessa prática inovadora colaboraria com a redução da violência escolar. Mas Saviani (2005) explicita que considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação da história da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados.

Podemos observar que as instituições acadêmicas têm dificuldades em formar o professor que consiga articular os fundamentos teórico-metodológicos no cotidiano escolar com sua prática pedagógica. Nesse sentido é que acreditamos que o trabalho do professor não pode prescindir de uma significativa formação na área das Ciências Humanas (História, Sociologia, Antropologia, Ciência Política, Geografia) e Filosofia, tanto no exercício de sua prática pedagógica, atuando diretamente com os conceitos e conteúdos dessa área (sociedade, relações sociais, cultura, política, tempo, espaço) junto aos seus alunos, quanto para compreender o universo das relações sociais, econômicas, políticas, históricas e culturais que compõem o cotidiano da vida escolar e social.

Nas falas dos professores abaixo identificamos as suas concepções de educação:

“O professor como mediador de conhecimentos deverá refletir a sua prática constantemente, tendo flexibilidade para aceitar as diversidades de seus alunos, instigando valores de formação ética na construção de um indivíduo autônomo, com conhecimentos transversalizados.” (pacote 59; redação 000425)

“É necessário um modelo de professor mais flexível, com postura de mediador, que respeita o que o aluno traz para escola, como ponto de partida para sua prática e que mantenha uma relação dialógica.” (pacote 14; redação 014846)

“Educar é transformar, é interferir na realidade e mudá-la. Mas para que isso aconteça, como educadores temos que ter objetivos bem definidos, vontade política, compromisso com a nossa prática e com o resultado desta prática que será o perfil de um aluno crítico, questionador, participativo que poderá mudar os rumos da nossa cidade e do nosso País.” (pacote 74; redação 017025)

ABSTRACT

In this article the basic concepts of human sciences and the teachers formation are discussed. The discussion is based on a research performed by Studies and Research on Education and Human Sciences Group of the Faculty of Education o the Federal University of Goiás – GEPECH/FE/UFG. Its purpose was to analyze the conceptions built by teaches about social reality, violence, freedom and discipline in what they concern to teachers formation. The data were collected from teachers writings and analized by means of the methodology of qualitative research. Among conclusions is underlined the fact that most teachers consider remote the relations between society and school violence, to which they propose solutions concerned to pedagogic work and teachers formation. Overall they consider the family os students breakdown as the main responsible or indiscipline and school violence.

Key words: humans sciences; formation of teachers.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. *Violência nas escolas*. Brasília: Unesco, Instituto Ayrton Senna, Unaiids, Banco Mundial, Usaid, Fundação Ford, Consed, Undime, 2002.

ARROYO, M. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, É.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. *Educação e cidadania*. São Paulo: Cortez, 1988. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DURKHEIM, É. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

GOLDMAN, L. *Ciências humanas e filosofia*. O que é sociologia? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GOMES, C. A. *Educação em perspectiva sociológica*. São Paulo: EPU, 1985.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GROSSI, E. P. et al (Org.) *Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1993.

GUARESCHI, P. O meio educativo e seu conteúdo. In: PACHECO, E. D. (Org.) *Televisão, criança, imaginário e educação*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

LOWY, M. *Ideologia e ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 1992.

MANACORDA, M. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.

MARCELINO N. C. (Org.) *Introdução às ciências sociais*. São Paulo: Papirus, 1989.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MIRANDA, M. G. de. A. Pesquisa na prática profissional: limites e possibilidades. In: SILVA, A. H.; EVANGELISTA, E. *Caminhando e abrindo caminhos: trajetória de uma rede municipal de educação*. Goiânia: Editora UFG, 2004.

PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmica do Nosso Tempo, vol. 5)

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

